



Étude du dispositif de formation initiale des enseignants de français dans les collèges d'éducation au Nigeria

Iliya John Kim

► To cite this version:

Iliya John Kim. Étude du dispositif de formation initiale des enseignants de français dans les collèges d'éducation au Nigeria. Linguistique. Université de Franche-Comté, 2015. Français. NNT : 2015BESA1031 . tel-01381260

HAL Id: tel-01381260

<https://theses.hal.science/tel-01381260>

Submitted on 14 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTE
ÉCOLE DOCTORALE « LANGUES, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en
Sciences du langage

**Étude du dispositif de formation initiale des enseignants de français dans les
collèges d'éducation au Nigeria**

Présentée et soutenue publiquement par

Iliya John KIM

Le 18 décembre 2015

Sous la direction de M. le professeur M. Mohamed EMBARKI et Mme Evelyne BERARD

Membres du jury :

Mme Evelyne BERARD, maître de conférences honoraire, université de Franche Comté

M. Robert BOUCHARD, Professeur émérite, université de Lyon 2

M. Mohamed EMBARKI, professeur, université de Franche Comté

Mme Claire MARTINOT, professeur, université Paris-Sorbonne

Étude du dispositif de formation des enseignants de français dans les collèges d'éducation au Nigeria

Résumé

La formation des enseignants de français dans les collèges d'éducation connaît un véritable dysfonctionnement qui est très préoccupant. Pour qu'une formation de qualité puisse être mise en place, la nécessité de trouver les causes de ce dysfonctionnement s'impose. Notre recherche nous permet d'identifier plusieurs causes notamment : l'incohérence du curriculum qui est basé essentiellement sur l'enseignement des contenus sans aucun niveau de compétence visé, le manque de formation pédagogique adéquate des formateurs, l'enseignement par matière, l'absence du tutorat dans les stages pratiques, etc.

Une mise en place des formations pédagogiques au Nigeria et en France ainsi que la révision du curriculum s'imposent, si l'on doit aboutir à une formation de qualité dans collèges d'éducation. Il y va de la responsabilité du ministère fédéral de l'éducation, du « *Nigerian Council for Colleges of Education* » et de l'association des professeurs de français INTERCAFT d'œuvrer ensemble pour mettre en pratique les recommandations qui sont faites dans nos travaux.

MOTS-CLÉS : Formation, enseignement-apprentissage, Français Langue Étrangère, technologie de l'information et de communication pour l'éducation, didactique, professionnalisation.

ABSTRACT

The study of the initial training of French teachers in colleges of education in Nigeria
The training of French teachers in colleges of education carry a real malfunction which is very worrying. For a quality education to be implemented, the need to find the cause of this malfunction is necessary. Our research allows us to identify several causes including: the incoherence of the curriculum which is essentially based on teaching content without any level of skill acquisition, the lack of adequate teacher training for trainers, teaching by subject, the lack of mentoring, etc.

Implementation of Teacher Training Programs and revision of the curriculum is a gross need which cannot be over- emphasized as a means to achieving quality education in colleges of education. It is the responsibility of the Federal Ministry of Education, the "Nigerian Council for Colleges of Education" and the Association of Teachers of French INTERCAFT to work together to implement the recommendations made in our work.

Key-words: Training, teaching and learning, French as a foreign language, information technology and communication in education, didactic, professionalism.

Remerciements :

Au terme de cette aventure intéressante que fut la rédaction de cette thèse, j'aimerais adresser mes sincères remerciements à tous ceux qui m'ont soutenu, qui m'ont accompagné et conseillé. Par leur contribution, leurs encouragements, leur écoute, ils ont contribué à faire avancer ce travail et lui ont permis d'arriver à sa phase finale.

Mes remerciements vont très particulièrement à Mme Evelyne Bérard et au professeur Mohamed Embarki pour l'attention qu'ils ont accordé à mon travail, leurs conseils et leurs encouragements.

Au jury qui a accepté d'évaluer cette thèse de doctorat ;

Aux laboratoires ELLIADD et au Centre de Linguistique Appliquée qui m'ont accueilli ;

À Jean-Noel Judeau pour sa relecture ainsi que ses conseils avisés ;

À Cyril Réant qui m'a offert les possibilités pour entamer cette aventure ;

A Mireille Déchelette et Philippe Hoibian qui ont toujours été à mes côtés pendant les moments les plus difficiles ;

A mes enfants Anna, David et Jesse ainsi qu'à mon épouse Ruth qui ont pu endurer des longs moments d'absence ;

A tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à l'aboutissement de cette thèse, je dis infiniment merci.

«Si vous voulez enseigner les mathématiques à John,
dit la célèbre phrase de Stuart-Mill,
il faut certes connaître les mathématiques,
mais il faut à tout prix connaître John» Porcher (2004).

Sommaire

Sommaire.....	VI
Introduction.....	1
1. Chapitre Le contexte socio-économique et politique.....	9
1.1 Le contexte Politique.....	9
1.2 Le lien historique entre le Nigeria et ses voisins francophones.....	14
1.3 Des initiatives locales en faveur du français.....	17
1.4 La CEDEAO	22
1.5 L'Union Africaine	26
1.6. Les relations franco-nigérianes	30
2.1 Chapitre 2 Le contexte institutionnel.....	62
2.1 Le Ministère Fédéral de l'Éducation	62
2.2 Le système éducatif nigérian	65
2.3 La " <i>National Commission for Colleges of Education</i> "	67
2.4 Les collège d'éducation	70
2.5 Les départements de français.....	71
3. Chapitre 3 Les approches théoriques en didactique du FLE et en formation d'enseignants.....	87
3.1 Méthodes et méthodologies d'enseignement.....	87
3.2 Les objectifs d'enseignement apprentissage.....	115

3.3 Les stratégies de l'apprenant et celle de l'enseignant	123
3.4 Les instructions ministérielles	144
3.5 La formation des enseignants	149
3.6 L'évaluation	156
3.7 La professionnalisation.....	159
3.8 La motivation des apprenants et leurs représentations vis-à-vis de la langue	165
3.9 L'enseignement du français à l'école primaire	137
4. Chapitre Méthodologie de recherche	189
4.1 Objectif de l'enquête.....	189
4.2 Conduite de l'enquête	195
4.3 Résultat de l'enquête	197
4.4 Synthèse du résultat de l'enquête	198
5. Chapitre 5 Résolution des problèmes identifiés	232
5.1 Référentiel de formation initiale	232
5.8 Référentiel de compétences professionnelles pour les maîtres.....	270
5.9 Référentiel pour la formation continue des formateurs.....	288
5.10 Référentiel pour la formation en autonomie des formateurs.....	298
5.11 Référentiel de compétences professionnelles à l'usage des institutions.....	314

5.12 Organisation des stages au CFTD de Jos dans le cadre du FSP.....	330
6. Chapitre 6 Recommandations	340
Conclusion.....	346

Introduction

Les «collèges *of education*», que nous pouvons nommer «collèges d'éducation», sont des institutions d'enseignement supérieur (non universitaires), chargées de la formation initiale d'enseignants du niveau primaire et secondaire au Nigeria.

Chaque année, des centaines de futurs enseignants de français sortent diplômés de ces collèges, après 4 années d'études (année préparatoire incluse). D'un point de vue quantitatif, l'on pourrait affirmer que le Nigeria dispose des ressources humaines, permettant de consolider l'enseignement/apprentissage de la langue française. Cependant, nous avons constaté, lors des stages de formation continue, que nous organisons au CFTD (*Centre for French Teaching and Documentation*) de Jos, que le profil de sortie de ces enseignants est extrêmement inapproprié par rapport aux exigences du métier sur le terrain. Le niveau linguistique de la plupart de ces professeurs ne leur permet pas d'enseigner convenablement au niveau secondaire. La méthode « On y va » ainsi que le programme du secondaire de 2001 et 2007 (élaborés sur la base de l'approche communicative), prévoit d'atteindre le niveau B1 du CECR. Or non seulement le niveau de ces enseignants est en dessous de B1, mais ils ne sont pas non plus formés pour enseigner de manière communicative.

Une expérience réalisée en 2011 par le service culturel de l'ambassade de France dans plusieurs centres de passation du DELF montre que, la majorité des maîtres déjà en exercice sur le terrain n'arrivent pas à réussir aux épreuves du DELF B1. Certains d'entre eux ont même échoué aux épreuves du DELF A2. Cette contrainte met ces enseignants en difficulté dans l'exercice de leur métier.¹

Le profil de sortie réel des élèves maîtres formés dans les collèges d'éducation est celui du niveau A2. Le profil de sortie souhaité devrait être le niveau B2 du CECR, si l'on considère le volume horaire attribué à ces institutions qui avoisine les 1000 heures. Mais on ne peut pas arriver à cette fin sans que des réformes soient mises en place.

Dans un article paru dans un numéro spécial du Français dans le monde et repris dans la Gazette des profs. (Journal pédagogique à l'usage des professeurs de français), Debyser² (1995) disait : que « les filières habituelles de formation et plus particulièrement les filières universitaires, dans les départements des langues vivantes forment peut être des francisants

¹ «When you ask them to go and teach French, you see them start pleading, whereas they have a degree in French. It is because the standard is low and the foundation is weak. The NPE (National policy on Education) stipulates that French is the second official language of our country and that French must be taught from primary four compulsorily and up to JSS3 (Junior Secondary School 3). When teachers are employed, they do not want to teach French they do not have the ability to do so».

² Debyser, Français dans le monde mai/juin 1995, repris par la Gazette des profs, N° 11, p17

ou des anglicistes, mais rarement des professeurs de français ou d'anglais ».

Cette remarque reflète bien la situation actuelle dans les collèges d'éducation au Nigeria. Dans une interview accordée au journal «*The Nation*» le professeur Aje ³, ancien directeur du «village français du Nigeria », parlant du niveau des enseignants de français disait ceci: «Quand vous leur demandez d'aller enseigner le français, ils commencent à se plaindre, alors qu'ils ont un diplôme en français. C'est parce que le niveau est bas et la fondation est faible. La NPE (Politique nationale sur l'éducation) stipule que le français est la deuxième langue officielle de notre pays et que le français doit être obligatoire de la 4^{ème} année du primaire jusqu'en JSS3 (fin du 1^{er} cycle du secondaire). Lorsque les enseignants sont employés, ils ne veulent pas enseigner le français parce qu'ils n'ont pas la capacité de le faire».

De même, lors de la 2^{ème} conférence annuelle de l'école de langue du collège d'éducation de Zuba, à Abuja, en novembre 2010, Houenon C.E. formateur dans cet établissement évoquant le niveau des étudiants disait: «lorsqu'on examine ces étudiants de la première à la troisième année, à travers leurs travaux, tels que les rapports de fin de formation, les mémoires, les simples copies d'activités pédagogiques, c'est parfois un sentiment de désolation, plus souvent de malaise, et presque toujours d'inquiétude qu'on éprouve. De ces étudiants, il y en a plein dans les collèges d'éducation, à être là, paisibles, médiocres, à ne savoir rien comprendre, à ne rien savoir s'exprimer comme il faut; des étudiants inamovibles et inutiles, qui à la longue deviennent des champions de désordre et d'insuccès».

C'est ce dysfonctionnement qui a motivé notre choix d'entreprendre des recherches pour identifier les causes de ce phénomène et offrir aux éventuels décideurs des pistes pour des actions de remédiation.

Ceci nous amène à considérer la problématique suivante : pourquoi les élèves maîtres qui sortent des collèges d'éducation ont-ils d'énormes difficultés sur le plan linguistique et didactique? Nous entendons analyser les causes de ces difficultés et proposer des pistes d'amélioration de la qualité de la formation des élèves maîtres.

Notre recherche va être basée sur les hypothèses suivantes :

1. Les instructions officielles, telles qu'elles sont formulées, n'orientent pas les départements de français des collèges d'éducation vers l'obtention de résultats qualitatifs en termes de capacités de communication. Ces instructions officielles stipulent que les objectifs des collèges d'éducation sont la formation des enseignants compétents. Comment peut-on former des enseignants compétents s'il n'y a pas de directives claires sur la méthodologie

³ Aje « The Nation » le 15 août, 2013

communicative/actionnelle à mettre en place, pour permettre d'obtenir des résultats qualitatifs? La formation actuelle qui est basée sur l'enseignement de contenus n'indique pas le niveau à atteindre, en référence au CECRL.

2. «La perception» du rôle de l'enseignant et la culture éducative (aussi bien des formateurs que des élèves maîtres) entravent la mise en place d'un enseignement/apprentissage de type communicatif/actionnel. En effet, le rôle de l'enseignant au Nigeria en général et dans les collèges d'éducation en particulier (culture éducative) demeure celui du détenteur du savoir. Il reste toujours « le maître instruit ». Sa responsabilité est de transmettre des connaissances tandis que "le métier" de l'étudiant est de recevoir des connaissances. D'autre part, lorsqu'on considère les besoins des élèves maîtres et ceux de la société nigériane en général concernant le français (qui sont des besoins utilitaires que nous aborderons dans les chapitres 3 et 4), la conception de l'enseignement/apprentissage en termes de transmission/réception du savoir et non pas de « faire apprendre » dans les institutions nigérianes n'est pas de nature à favoriser le développement de la compétence de communication chez les apprenants.

3. Le programme d'enseignement n'est pas élaboré de manière à permettre aux futurs enseignants d'atteindre le niveau souhaitable pour l'exercice de leur fonction. Ce programme manque de cohérence, n'étant pas élaboré par des professionnels. Il ne tient pas compte par exemple de la progression en spirale, qui fait l'efficacité de l'apprentissage. Ensuite de la première jusqu'à la troisième année, l'enseignement est organisé par matière, c'est-à-dire que la grammaire, la phonétique, la littérature, la civilisation, la compréhension et l'expression orale et écrite sont enseignées séparément par différents formateurs.

L'objectif de notre recherche est d'aboutir à l'élaboration d'un dispositif de formation qualitative considérant les défis actuels en matière de besoins de communication des élèves maîtres et ceux des élèves du primaire et secondaire dont ils ont la responsabilité. Ces besoins sont aussi ceux de la société nigériane qui s'ouvre de plus en plus vers les pays d'Afrique francophone (Afrique de l'ouest et du centre). Ils répondent aussi aux ambitions politiques et économiques du Nigeria en Afrique et dans le monde. Les Nigériens veulent être présents sur la scène internationale. Le président Obasanjo (1999-2007) a voulu diriger les Nations Unies en 1991, et Mme Ngozi Owela ancienne ministre des finances sous le président Jonathan Goodluck (2007-2015), était candidate à la présidence de la banque mondiale en 2012 ; aussi, le pays a l'ambition de faire partie des G 20 en 2020). Le français, langue de la diplomatie pourrait donc permettre au Nigeria de jouer un rôle important sur la scène internationale.

Le but de cette recherche action est de conduire à une amélioration qualitative de l'enseignement / apprentissage du français dans les collèges d'éducation à travers les actions suivantes :

1. Mettre en place des formations continues à l'intention des enseignants formateurs des collèges d'éducation pour faire évoluer les perceptions du rôle de l'enseignant et la méthodologie d'enseignement. Ces formations pourraient être organisées dans des institutions françaises spécialisées en didactique du LE.
2. Proposer au Ministère fédéral de l'éducation et au NCCE (*National Council for Colleges of education*), l'élaboration d'instructions officielles qui serviraient de directives pour la formation initiale des enseignants dans les collèges d'éducation. Ces instructions officielles pourraient entre autres préciser le niveau à atteindre en année préparatoire ainsi qu'en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année.
3. Entreprendre la révision des programmes de l'année préparatoire jusqu'à la 3^{ème} année, par rapport au CECRL qui permettrait aux futurs enseignants d'atteindre le niveau B2. Ce travail pourrait être fait avec la collaboration des institutions françaises spécialisées.
4. Élaborer ou adapter un manuel qui répondrait mieux aux besoins et aux exigences de la formation des enseignants dans les collèges d'éducation.
5. Proposer au ministère fédéral de l'éducation et au NCCE, la mise en place d'une évaluation externe (plus proche du CECR) à la fin de la 3^{ème} année.
6. Proposer aux collèges d'éducation de mettre en place une campagne d'information auprès des étudiants, sur l'importance de la langue française et les avantages que l'apprentissage de cette langue peut procurer en termes d'emploi.

Notre recherche action sera basée sur les travaux de Porcher Louis, Puren Christian, Paquay Léopold, Perrenoud Philippe, le Portfolio Européen pour les enseignants en langues en formation initiale et le profil européen pour la formation des enseignants des langues étrangères.

-Le chapitre 1 concernera le contexte socio-économique et politique ainsi que le rapport que le Nigeria entretient avec ses voisins francophones, la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'ouest, l'Union Africaine et la France.

-Le chapitre 2 portera sur le système éducatif nigérian, le ministère fédéral de l'éducation, le «*Nigerian Council for Colleges of Education NCCE*» les Collèges d'éducation et les départements de français.

- Dans le chapitre 3, nous présenterons la partie théorique de notre travail: les objectifs d'enseignement/apprentissage, les compétences à atteindre, les stratégies de l'apprenant et

de l'enseignant, les méthodologies d'enseignement, la formation des enseignants, la professionnalisation de l'enseignement et le mode d'inscription d'apprenants basé sur la motivation et l'enseignement du français au niveau primaire.

- Notre méthode de recherche sera présentée au chapitre 4, il concernera une enquête par questionnaire mené auprès de 121 professeurs de français.
- Le chapitre 5 portera sur l'élaboration des référentiels de formation initiale et continue et des référentiels de compétences professionnelles pour les élèves maîtres, les formateurs et les institutions.
- Dans le chapitre 6, nous ferons des recommandations au ministère fédéral de l'éducation et au NCCE (*Nigerian Council for Collèges of Education*) sur les voies et moyens pour permettre une amélioration de l'enseignement-apprentissage du français dans les collèges d'éducation. Nous proposerons une révision du programme national pour COE, la mise en place de formations continues pour les formateurs dans les CFTD au Nigeria et en France, la mise en place du tutorat, l'intégration des TICE dans la formation initiale et continue ainsi que l'introduction d'une évaluation externe à la fin de la 3^{ème} année.

Chapitre 1 :

Un contexte politique économique et social favorable au français

1.1 Le contexte politique

Le Nigeria a connu une évolution institutionnelle très instable depuis son accession à la souveraineté nationale le 1^{er} octobre 1960. Le pays a été marqué par la succession, en près de cinquante ans, de quatre républiques, dix coups d'État et plus de trente ans de régimes militaires divers.

L'arrivée au pouvoir de M. Olusegun Obasanjo, ancien général converti à la vie politique civile, le 27 février 1999, et l'adoption d'une nouvelle constitution, le 5 mai 1999, ont mis un terme à une dictature militaire longue de trente ans, de 1966 à 1999, brièvement interrompue par le régime civil de la II^e République de 1979 à 1983. Ces deux événements exceptionnels ont ainsi marqué l'avènement d'une IV^e République, dotée d'un régime présidentiel et fédéral inspiré des États-Unis.

La République fédérale du Nigeria compte 36 États, auxquels s'ajoute le territoire de la capitale fédérale, Abuja, pour lequel la constitution prévoit un statut particulier. Sur le modèle du régime présidentiel américain, le système politique nigérian s'articule autour de trois branches de pouvoir théoriquement séparées: le pouvoir exécutif et le pouvoir législatif, strictement autonomes l'un vis-à-vis de l'autre mais se faisant mutuellement contrepoids et un pouvoir judiciaire indépendant.

Aussi, au niveau fédéral, les pouvoirs publics s'organisent autour des autorités suivantes:

- un Président de la République, élu pour un mandat de quatre ans renouvelable une fois, ayant les responsabilités à la fois de chef d'État et de chef de gouvernement;
- un parlement comprenant une Chambre des représentants et un Sénat, respectivement composés de 360 et 109 membres, élus au scrutin majoritaire direct. Les deux assemblées législatives forment l'«Assemblée nationale», et disposent d'un pouvoir étendu de contrôle sur l'administration, en particulier le Sénat dont l'accord est requis pour les nominations des membres du Gouvernement et de personnalités aux emplois et fonctions les plus importantes proposées par le Président de la République;
- une Cour suprême, la plus haute instance judiciaire du pays.

Au niveau de chaque État fédéré, l'organisation politique est analogue avec une assemblée législative, appelée «*House of Assembly*», et un gouverneur, tous élus pour quatre ans au suffrage universel direct.

1.1.1 L'instabilité politique

La transition démocratique au Nigeria ne se déroule pas sans difficultés et la consolidation du processus de légitimation populaire des gouvernants est un exercice difficile, encore loin d'être mis en place. L'élection à la présidence de la République de M. Olusegun Obasanjo avait déjà fait l'objet de plusieurs contestations. Or, dix ans après, le travail réalisé par la Commission électorale nationale indépendante du Nigeria, instituée par la constitution de 1999, peine encore à garantir la mise en œuvre d'élections libres, justes et transparentes au sein d'un pays pluriethnique et multi-religieux. Les trois élections présidentielles depuis 1998, de même que les élections législatives et des gouverneurs, ont été systématiquement entachées de multiples irrégularités qui ne permettent pas aux responsables politiques nigériens de capitaliser sur la légitimité des scrutins qui les ont portés au pouvoir.

Les tensions ethniques jouent traditionnellement un rôle important dans la contestation des résultats des élections du fait des forces centrifuges exercées sur le pouvoir par les trois principales ethnies rivales (les Haussas/Fulanis au Nord, les Yorubas au Sud-Ouest et les Igbos au Sud-Est), mais aussi par les autres minorités ethniques dans un pays qui en compte près de 250. Certains observateurs de l'histoire électorale du Nigeria font remarquer que le facteur ethnique est régulièrement intervenu pour miner la régularité des élections, à l'exception seulement de trois scrutins présidentiel : M. Moshood Abiola, M. Olusegun Obasanjo et plus récemment M. Muhammadu Buhari qui ont été déclarés victorieux à la présidence de la République, respectivement en 1993, 1999 et 2015 après avoir bénéficié d'un soutien substantiel de la part d'autres groupes ethniques que ceux dont ils étaient originaires.

Dans ces conditions, la classe politique nigérienne a été pendant longtemps très largement dominée par le parti présidentiel, le *People's Democratic Party* (PDP). Outre la présidence, qui a été détenue par M. Goodluck Jonathan pendant 6 ans, le PDP avait enlevé la majorité des sièges de gouverneurs et de parlementaires entre 1999 et 2015. Malgré les multiples invalidations d'élections aux sièges de gouverneurs et de membres de la Chambre des représentants et du Sénat, principalement prononcées à la suite de contestations déposées par les partis de l'opposition, notamment l'*Action Congress* et le *All Nigeria People's Party*, la plupart des candidats du PDP ont été réélus. Ce n'est qu'en avril 2015 qu'un changement de régime a eu lieu pour la première fois dans l'histoire du Nigeria. La commission électorale indépendante a annoncé officiellement le 1^{er} avril 2015, l'élection de Muhammadu Buhari, 72 ans, à la présidence de la république du Nigeria, avec 53,9% des voix exprimées. Son

parti, le «*All Progressives Congress*» est une coalition de plusieurs partis d'opposition. Le principal objectif de ce parti est le combat contre la corruption et l'insécurité qui règnent dans le pays.

1.1.2 Les conflits communautaires

Les conflits régionaux et interethniques dans le pays sont clairement renforcés par les appartenances religieuses et par la montée de l'intégrisme religieux. Le Nigeria fait ainsi face, de façon chronique, à d'intenses luttes religieuses pour la désignation des principales autorités politiques, institutionnelles et militaires.

Les chrétiens s'irritent de la mention de la charia dans la constitution, du financement des mosquées par le gouvernement fédéral et par l'adhésion du Nigeria à l'Organisation de la Conférence islamique depuis 1986. Les musulmans, pour leur part, dénoncent la domination d'«infidèles» au sein des forces armées, l'utilisation de l'anglais comme langue officielle ainsi que l'appartenance du Nigeria au Commonwealth, présidé par la Reine du Royaume-Uni, chef de l'Église anglicane.

L'antagonisme incessant entre musulmans et chrétiens se traduit par des flambées de violences récurrentes, surtout dans la partie nord du pays.

Depuis le 27 juillet 2009 jusqu'à ce jour, l'armée nigériane s'oppose violemment dans quatre États du Nord du pays, à des membres de la secte «*Boko Haram*», se réclamant des Talibans d'Afghanistan, et dont le chef, M. Mohamed Yusuf, a été abattu en détention le 30 juillet 2009.

1.2 Le lien historique entre le Nigeria et ses voisins francophones

Le Nigeria de par son histoire et sa situation géographique est un pays qui a intérêt à promouvoir et développer la langue française. En effet, les populations vivant actuellement dans les zones frontalières ont connu un passé commun, parlent les mêmes langues et entretiennent des relations économiques importantes, depuis des siècles avec les populations francophones du Bénin, du Cameroun, du Niger et du Tchad.

1.2.1. Au Sud-Ouest du pays, l'ancien empire d'Oyo fondé au 15^{ème} siècle s'étendait jusqu'au Dahomey (l'actuelle République du Bénin) et s'étalait jusqu'au Sud-Ouest du Niger englobant également l'actuelle république du Togo. Les populations de cette région entretiennent toujours des liens culturels, économiques et sociaux.

1.2.2. Au Sud-Est, les habitants des États de Cross-River et d'Akwa Ibom au Nigeria

constituaient un même peuple avec les populations de l'actuelle région de Bakassi au Cameroun avant les colonisations anglaise et française. Le Dr Molem Christopher SAMA (2005), parle même de Bakassi Kingdom (le royaume de Bakassi) pour évoquer le lien ancestral entre ces populations.

1.2.3. Au Nord-Est, l'actuel État d'Adamawa et la région d'Adamawa au Cameroun entretiennent des rapports très anciens caractérisés surtout par le partage de la langue « fulfuldé » qui est la langue véhiculaire dans cette région.

1.2.4. Au Nord-Est toujours, l'ancien empire du Kanem-Bornou fondé vers le 8ème siècle s'étendait de l'Est du Tchad jusqu'au Nord-Est du Nigeria devenu aujourd'hui l'État de Borno. Dans ces régions, la langue Kanouri est partagée par les populations qui présentent aussi les mêmes traits physiques.

1.2.5. Enfin au Nord-Ouest, le Califat de Sokoto (fondé vers le 11ème siècle) qui regroupait les sept États haussa et qui avait la ville de Kano comme capitale s'étendait jusqu'à l'actuelle république du Niger. C'est ainsi que la langue haussa est parlée aussi bien au Niger qu'au Nigeria. Royaumes et empires d'Afrique:

<http://planetejeanjaures.free.fr/geo/afrique-empires.htm>

Ces différentes populations qui sont devenues anglophones du côté nigérian et francophones du côté du Bénin, du Cameroun, du Niger et du Tchad (du fait de la colonisation), entretiennent toujours des relations socio-économiques très intenses. On remarque même un certain bilinguisme (français/anglais) dans ces régions. C'est ce qui explique la création du «Village Français du Nigeria» à Badagry, à la frontière entre le Nigeria et la république du Bénin. Ce village accueille chaque année des étudiants des collèges d'éducation et des universités, qui viennent y trouver « un contact direct » avec la langue française.

1.2.6. Le rapport avec d'autres pays francophones

Le rapport entre le Nigeria et l'Afrique francophone ne se limite pas seulement à ses quatre voisins. Une forte communauté nigériane est installée depuis des décennies au Togo, en Côte d'Ivoire et en République Démocratique du Congo.

D'autre part, avant et après son indépendance en 1960, le Nigeria a de son côté connu une vague d'immigration venant des pays francophones comme le Cameroun, le Tchad, le Niger, le Sénégal, le Mali, la Guinée, le Togo etc. Ce sont surtout des travailleurs dans le secteur minier, le bâtiment, la construction des routes etc. à l'époque du boom pétrolier.

Ces dernières années, c'est une autre catégorie d'immigrés francophones qui affluent dans le pays. Il s'agit de jeunes qui viennent suivre des formations dans différentes institutions du

pays. Ces jeunes sont impliqués dans l'enseignement du français au niveau primaire et secondaire. Ils sont employés dans les établissements privés, surtout à temps partiel, comme moyen de subvenir à leurs besoins quotidiens.

Tous ces mouvements font que le contact avec la langue française est ressenti dans tout le pays et il incite les Nigériens à apprendre cette langue.

1.3. Des initiatives locales en faveur du français

Au Nigeria comme dans beaucoup de pays africains, il y a plusieurs langues et dialectes qui cohabitent. Officiellement, on évoque le chiffre de 250 langues dont 3 d'entre elles sont considérées comme des langues nationales. Il s'agit du Haussa (parlé dans le centre et le nord du pays), le yorouba (utilisé à l'ouest) et la langue igbo (parlée à l'est). Le haussa, le yorouba et le Igbo sont employés comme langues véhiculaires dans les 3 régions citées. Il faut noter qu'il y a aussi "le pidgin English" (une sorte de créolisation des langues nigériennes et de l'anglais). C'est la seule langue locale qui est utilisée dans l'ensemble du pays par la majorité des citoyens. L'anglais est la langue officielle et sert également de langue de scolarisation.

Le français intervient comme la 1^{ère} langue étrangère du pays. Le français est introduit dans l'enseignement primaire (à partir de la 4^{ème} année) et dans le secondaire. Au niveau du "junior secondary school", le français est théoriquement obligatoire (*National Policy on Education 2014 Edition*), mais beaucoup d'écoles manquent d'enseignants. Au niveau du lycée, cette langue est facultative.

La 2^{ème} langue étrangère dans le pays, c'est l'arabe. Elle est enseignée majoritairement dans le nord du pays.

Si au niveau de la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest, il n'y a pas de politique concernant les langues, à l'intérieur du Nigeria quelques initiatives ont été entreprises.

1.3.1 La déclaration du général Sani Abacha

En 1986, la déclaration du général Sani Abacha faisant du français la deuxième langue officielle du pays a entraîné des prises de décisions importantes en faveur du développement du français :

- Le choix de six universités et de six collèges d'éducation pilotes pour la formation des enseignants ;
- La signature d'un accord avec la République du Bénin pour l'envoi de professeurs béninois au Nigeria ;

- La sélection d'établissements secondaires pilotes pour améliorer l'enseignement du français au niveau secondaire ;
- Le déclenchement d'une campagne de sensibilisation et d'information auprès du public sur la nécessité d'apprendre le français ;
- Le changement du statut du français dans le système éducatif nigérian (le français était devenu une matière obligatoire au niveau du « *junior secondary schools* » et du « *senior secondary schools* », mais par manque d'enseignants, en nombre insuffisant, cette mesure a été revue). Cela montre combien la formation des enseignants devrait être une priorité pour le système éducatif nigérian.
- La création de 20 centres de langue française pour satisfaire la demande du public. Il est à noter que 10 Alliances Françaises existaient déjà dans les principales villes. John Iliya KIM (2003)⁴.

1.3.2 Le rôle de l'Association des Professeurs de Français (NAFT)

Pendant la même période, l'association nigériane des professeurs de français (NAFT) a réussi à créer 36 sections locales dans les 36 États de la Fédération. L'ambassade de France de son côté avait mis des moyens importants dans la formation continue des enseignants ainsi que dans l'équipement en matériel des établissements secondaires et supérieurs.

Toute cette dynamique a fait que la langue française est aujourd'hui présente dans l'ensemble du pays. La « *National Policy on Education* », édition 2004, indique que le français est la deuxième langue officielle du pays. Cependant, on ne voit pas une application concrète de cette politique dans l'administration ou dans la presse. Le français demeure néanmoins la première langue étrangère dans le système éducatif du pays.

1.3.3 L'enseignement du français les dans grandes écoles

- Le français est enseigné à l'école de formation des officiers de Kaduna (*National Defense Academy*) et à l'école de guerre de Jaji (*War College*).
- Mise à part l'armée, l'école des officiers de police de Jos offre également des cours de français et la police nigériane participe régulièrement à des missions à l'étranger.
- Le français est aussi enseigné dans la prestigieuse « *National Institute for Policy and Strategic Studies NIPSS* » de Jos. Cette institution forme l'élite du pays en matière de politique nationale et internationale.

1.3.4. La construction d'un centre au Niger

En 2012, l'État de Kano dans le nord, soucieux de développer l'enseignement du français a

⁴ John Iliya KIM, mémoire DESS 2003, p. 50

décidé de construire au Niger un centre d'accueil d'élèves nigériens pour leur permettre d'avoir un contact direct et régulier avec le français. La construction de ce centre est financée par le gouvernement de Kano et celui du Niger.

Ces initiatives que nous venons de citer ne concernent pas les universités, les collèges d'éducation et certaines écoles polytechniques où l'enseignement du français existe depuis de nombreuses années.

La dynamique déjà créée est irréversible, les Nigériens aiment le français, ils payent pour apprendre cette langue. Les élites inscrivent leurs enfants dans les écoles primaires et secondaires où cette langue est enseignée.

1.3.5 L'engagement du Nigeria dans des missions de maintien de la paix

Le Nigeria est engagé dans des missions de maintien de la paix et de la sécurité sur le plan international. Son poids démographique explique en partie l'importance de ses contingents au sein des missions de rétablissement de la paix et de la stabilité dans certaines parties du monde. Les soldats nigériens ont été présents au Liban pendant plusieurs années par exemple. C'est pourquoi le Nigeria réclame désormais un siège permanent au Conseil de sécurité des Nations unies dans l'éventualité où celui-ci serait élargi, à l'issue d'une réforme actuellement en cours de réflexion.

Ce rôle de l'armée nigérienne conduit les officiers et hommes de troupes à s'intéresser à l'apprentissage de la langue française. En 2011 et 2012 par exemple, des cours de français étaient organisés dans les garnisons de Jos, Enugu et Lagos. La communication étant très utile dans des opérations militaires à l'étranger, certains officiers s'inscrivent en privé pour suivre des cours de français dans les Alliances Françaises.

Le conflit malien caractérisé par l'occupation par les islamistes de la partie Nord du pays en 2011, a conduit le Conseil de Sécurité à adopter la résolution 2085, autorisant une intervention militaire dans ce pays. Une force ouest africaine a été constituée en janvier 2013 pour combattre ces islamistes. Cette force composée initialement de 600 soldats nigériens, 500 Nigériens, des Burkinabé, des Togolais et des Sénégalais, ainsi que 300 soldats béninois était placée sous le commandement d'un officier nigérien. La France qui a offert une couverture aérienne dans cette opération, devrait fournir (selon l'agence Reuters citée par BBC) 2500 à 4000 soldats. Si l'on regarde la composition de cette troupe africano-française engagée dans le conflit malien, on se rend compte que le Nigeria est le seul pays anglophone engagé aux côtés des 7 pays francophones dont la France. La communication dans cette situation s'avère sans doute un élément clé pour la réussite de la guerre au Mali.

La coordination des opérations, la communication entre les soldats ainsi que le contact avec la population locale vont devoir se faire en français. Cette situation justifie effectivement la mise place d'une politique linguistique au niveau non seulement du Nigeria mais de l'Afrique de l'Ouest toute entière.

1.4 LA CEDEAO (Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest)

Conscients de la nécessité de s'organiser pour créer un cadre mettant en vue la régulation et l'harmonisation d'une politique commune de développement économique, les chefs d'États d'Afrique de l'Ouest ont fondé une organisation sous régionale dénommée: la « Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO)».

Fort de son positionnement géographique au carrefour de l'Afrique, de son poids démographique et de ses richesses énergétiques, le Nigeria nourrit de longue date l'ambition de jouer un rôle moteur dans la résolution des conflits non seulement en Afrique subsaharienne et en Afrique de l'Ouest, mais aussi dans le reste du monde.

Le Nigeria joue un rôle de premier plan au sein de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO, *ECOWAS/Economic Community of West African States* en anglais), instituée en 1975 à Lagos, et qui regroupe seize pays anglophones, francophones et lusophones de la région. À partir de 1990, la CEDEAO s'est sensiblement éloignée de ses objectifs initiaux en matière d'intégration économique pour s'investir, sous l'impulsion notable du Nigeria, dans une mission de maintien de la paix, initialement au Liberia.

Lors de la 16^e conférence de la CEDEAO en 1993, les États membres ont décidé que « *la résolution des conflits constituerait désormais une des missions essentielles de la CEDEAO* ». Ainsi fut mise sur pied la Brigade de cessez-le-feu de la CEDEAO (*ECOMOG/ECOWAS Cease Fire Monitoring Group* en anglais). L'ECOMOG est ainsi intervenu dans la résolution de conflits armés au Liberia, en Sierra Leone, en Guinée Bissau et en Côte d'Ivoire. Les interventions de la CEDEAO au Liberia et en Sierra Leone étaient principalement conduites sous commandement nigérian.

1.4.1 Les objectifs de la CEDEAO

La Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest s'est fixé les objectifs suivants:

- Coordonner les stratégies de développement dans les pays membres ;

- Favoriser la libre circulation des biens et des personnes entre les pays membres ;
 - Éliminer progressivement les droits de douanes entre les pays membres ;
 - Construire les infrastructures régionales de transport et de communication pour permettre la libre circulation des personnes et des biens ;
 - Doter la communauté d'une monnaie commune à long terme ;
 - Promouvoir la coopération et le développement dans tous les domaines ;
 - Créer une union économique et monétaire et promouvoir le secteur privé ; Élaborer une politique économique commune et développer les communications ainsi que l'énergie et la recherche agro-industrielle.
 - La libre circulation à l'intérieur de la CEDEAO.
- http://www.memoireonline.com/04/11/4492/m_Les-initiatives-dintegration-regionale-en-Afrique-de-lOuest--analyse-du-cadre-institutionne3.html

Cette organisation regroupe 15 pays (la Mauritanie s'étant retirée) dont 8 sont francophones. Les pays membres sont : le Bénin, le Burkina Faso, le Cap Vert, la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, la Guinée Bissau, la Guinée, le Liberia, le Mali, le Niger, le Nigeria, le Sénégal, la Sierra Leone, et le Togo.

Les langues officielles dans ces pays sont : l'anglais, le français et le portugais.

En juin 2006, la question de la libre circulation à l'intérieur de l'espace CEDEAO a été reconnue comme composante essentielle de l'intégration régionale. Qui dit libre circulation dit aussi communication (migration : approche commune de la CEDEAO www.oecd.org/csao/migrations/).

La politique de la CEDEAO permet aujourd'hui à des hommes d'affaires nigériens de s'installer partout en Afrique de l'ouest. Les échanges commerciaux sont très importants dans cette partie de l'Afrique. Selon le FMI, le Produit Intérieur Brut global des États membres de la CEDEAO s'élève à 564,86 milliards de dollars américains ce qui en fait la 25ème puissance économique du monde.

Les ports de Cotonou et de Lomé connus pour l'importation de véhicules d'occasion venant d'Europe sont très fréquentés par les Nigériens.

Les petits commerçants nigériens sont visibles dans tous les pays membres. Les banques nigérianes sont de plus en plus implantées aussi bien en Afrique de l'Ouest qu'en Afrique centrale.

1.4.2 L'absence d'une politique linguistique

Cependant, on constate malheureusement que la CEDEAO n'a mis en place aucune politique linguistique pour accomplir les objectifs qu'elle s'est fixés. Ce sont les citoyens des pays

membres eux-mêmes, conscients de l'utilité de la langue dans les transactions commerciales, qui entreprennent l'apprentissage des trois langues de communication de la région. Une politique linguistique aurait pu constituer un atout majeur pour les ouest-africains reconnus comme les citoyens les plus migrants au monde.

1.5. L'Union Africaine

Créée en 1999 à Syrte en Libye, l'Union Africaine regroupe tous les États africains (52).

1.5.1 Les objectifs de l'Union Africaine:

Cette organisation a pour objectifs de (d'):

- réaliser une plus grande unité et solidarité entre les pays africains et entre les peuples d'Afrique ;
- défendre la souveraineté, l'intégrité territoriale et l'indépendance de ses États membres ;
- accélérer l'intégration politique et socio-économique du continent ;
- promouvoir et défendre les positions africaines communes sur les questions intéressant le continent et ses peuples;
- favoriser la coopération internationale en tenant dûment compte de la charte des Nations Unies et de la déclaration universelle des droits de l'Homme ;
- promouvoir la paix et la sécurité sur le continent ;
- promouvoir les principes et les institutions démocratiques, la participation populaire et la bonne gouvernance ;
- promouvoir et protéger les droits de l'Homme et des peuples conformément à la charte africaine des droits de l'Homme et des peuples et aux autres instruments pertinents relatifs aux droits de l'homme ;
- créer les conditions appropriées permettant au continent de jouer le rôle qui est le sien dans l'économie mondiale et dans les négociations internationales ;
- promouvoir le développement durable au plan économique, social et culturel, ainsi que l'intégration des économies africaines ;
- promouvoir la coopération et le développement dans tous les domaines de l'activité humaine en vue de relever le niveau de vie des peuples africains ;
- coordonner et harmoniser les politiques entre les communautés économiques régionales existantes et futures en vue de la réalisation des objectifs de l'union;
- accélérer le développement du continent par la promotion de la recherche dans tous les domaines, en particulier en science et en technologie ;

-œuvrer de concert avec les partenaires internationaux compétents en vue de l'éradication des maladies évitables et de la promotion de la santé sur le continent. <https://histoiretec.wordpress.com/2012/11/01/lunion-africaine-creation-objectifs-et-principes/comment-page-1/>

Les objectifs de l'Union africaine reprennent en partie ceux de la CEDEAO, mais ils sont beaucoup plus vastes et plus globaux. Les chefs d'États africains souhaitent une intégration non seulement économique mais aussi politique. Cela donne aujourd'hui l'opportunité aux entrepreneurs nigériens de s'installer partout sur le continent. Les produits nigériens sont vendus partout en Afrique. On retrouve de nos jours les institutions bancaires nigériennes dans la plupart des capitales africaines.

1.5.2 L'absence d'une politique linguistique au niveau de l'UA

Mais ce qui est surprenant au niveau de l'Union Africaine, c'est le manque de politique linguistique qui pourrait lui permettre d'atteindre ses objectifs. Par exemple comment promouvoir la recherche dans tous les domaines sans tenir compte des outils de communication que sont les langues ? Comment favoriser la mobilité des citoyens et les échanges inter-universitaires sans une politique linguistique commune à l'instar de l'Union Européenne ? Pour atteindre ses objectifs, l'Union Africaine devrait mettre en place une politique linguistique qui permettrait aux populations africaines de pouvoir communiquer entre elles.

L'élaboration d'une bonne politique de formation qualitative des enseignants de langues pourrait contribuer à l'accélération du processus d'intégration en Afrique. En attendant que l'UA puisse se pencher sur cette question, beaucoup de Nigériens ayant reconnu l'importance de la langue française dans les échanges sur le continent, s'inscrivent dans les 10 Alliances Françaises et les Centres de Langues pour apprendre le français.

L'avenir de la langue française au Nigeria est très prometteur quand on considère tous les facteurs que nous venons de mentionner. C'est pourquoi nous estimons qu'une meilleure formation des enseignants au niveau des collèges d'éducation est désormais une nécessité absolue, pour répondre aux besoins de la population et accélérer le développement du pays. Un projet a été élaboré par le «*Nigeria French Language Project*», pour permettre aux hauts fonctionnaires fédéraux d'apprendre le français à l'instar de leurs collègues francophones, qui eux se débrouillent bien en anglais. Ce projet a bien démarré en 2014, à la demande du gouvernement fédéral. Cela montre qu'au plus sommet de l'État on est conscient de l'utilité de cette langue.

Au niveau de la sous-région d'Afrique de l'Ouest et au niveau du continent, l'Afrique devrait

s'inspirer de l'exemple européen, notamment les travaux du Conseil de l'Europe effectués pendant la première moitié des années 1970 qui ont conduit à l'élaboration de l'« approche communicative », ainsi que l'élaboration du cadre européen commun de référence pour les langues et du profil européen pour la formation des enseignants des langues. Le but de l'Europe à notre avis c'est de promouvoir l'enseignement-apprentissage des langues, pour favoriser la mobilité, les échanges économiques et culturels en vue du développement du continent. En ce qui concerne l'Afrique, un citoyen nigérian ou africain par exemple, devrait pouvoir s'exprimer au moins dans deux langues, parmi les plus parlées sur le continent (le français, l'anglais et l'arabe en plus de sa langue maternelle).

Au Nigeria, le «*educational trust fund*» qui finance des projets éducatifs, pourrait être sollicité, pour que des réformes soient entreprises dans le domaine de l'enseignement du français et de la formation des enseignants.

1.6. Les relations franco-nigérianes

1.6.1. La coopération diplomatique

Selon un rapport du Sénat français (<http://www.senat.fr/ga/ga87/ga871.html>), en octobre 1999, le président de la commission des affaires étrangères du Sénat nigérian, le professeur Jibril Aminu, avait sollicité le soutien de la France pour l'attribution au Nigeria d'un siège permanent au sein du Conseil de sécurité. Il a exprimé cette demande lors de la visite du président et du groupe interparlementaire d'amitié France-Afrique de l'Ouest dans le pays. Il a rappelé que les politiques étrangères respectivement menées par la France et le Nigeria se rejoignaient sur de nombreux points: les deux pays ont à cœur de conduire, dans un esprit d'ouverture, des politiques étrangères responsables acquises à la paix et à la sécurité internationales, en privilégiant notamment les négociations multilatérales en matière de résolution de crises et de promotion du développement durable. Il s'est ainsi déclaré convaincu que le Nigeria et la France avaient un intérêt commun à multiplier les échanges de vues sur leurs politiques étrangères respectives et sur leur rôle au sein d'organisations internationales telles que l'Organisation des Nations unies, l'Union africaine, la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest et l'Union européenne.

Ce rapport indique que l'ancien Président de la République française, M. Jacques CHIRAC, avait déclaré à titre personnel au cours d'une conférence de presse à Abuja le 23 juillet 1999 «*si vous me demandez mon avis personnel, je dirai que je souhaite que, dans le cadre de cette réforme du Conseil de sécurité de l'ONU, le Nigeria soit présent comme membre*

permanent du Conseil de sécurité»

1.6.2 La coopération franco-nigériane dans le domaine de l'éducation

Toujours selon le rapport du Sénat français, en octobre 1999 la présidente de la commission de l'éducation du Sénat nigérian, Mme Joy Emadi, avait à l'époque exprimé le souhait que la France soutienne le Nigeria dans le domaine éducatif en lui fournissant de l'assistance technique en matière d'organisation et de fonctionnement du système scolaire, afin de lui permettre de remplir les deux objectifs prioritaires que le pays s'est fixés en matière éducative à l'horizon 2015 : la généralisation d'un cursus sur neuf ans, constituant l'éducation de base, et l'éradication de l'illettrisme des adultes. En effet, plus de 35 % des hommes et près de 60 % des femmes seraient analphabètes au Nigeria ; bien que les statistiques ne soient pas toujours à 100% fiables.

Gratuite dans les établissements publics, la scolarité obligatoire des jeunes Nigériens comprend deux cycles : l'école primaire (six ans) et le premier cycle du secondaire (trois ans). Les études se poursuivent ensuite au sein du second cycle du secondaire (trois ans) et à l'université (quatre ans).

Les actions de coopération linguistique et éducative françaises au Nigeria s'inscrivent dans le cadre d'accords entre le service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'ambassade de France et le ministère fédéral de l'éducation, d'une part, et les ministères de l'éducation de plus d'une vingtaine d'États de la fédération, d'autre part. Parmi les accords conclus entre la France et le gouvernement fédéral nigérian selon le même rapport, on recense notamment celui intervenu dans le cadre du fonds de solidarité prioritaire (FSP) pour 2006-2008 mis en œuvre par le *Nigerian French Language Project*, les *Centres for French Teaching and Documentation* et le *Nigeria French Language Village* de Badagry, dont la convention de financement, s'élevant à 1,7 million d'euros, a été signée le 19 juin 2008.

Un soutien substantiel, évalué à près de 250 000 euros par an, est d'autre part accordé sous forme de subventions aux Alliances françaises dans le cadre de la politique de diffusion de la langue française, des cultures francophones et de la promotion des certifications du ministère français de l'éducation nationale française (DELFI Junior, DELFI et DALFI). L'apprentissage du français au Nigeria connaît ainsi une croissance significative: alors que moins de 900 élèves étaient inscrits en 2005-2006 dans les différentes alliances françaises du pays, ils étaient près de 2400 en 2007-2008 et sont désormais plus de 3000 en 2008-2009.

1.6.3 L'état de la coopération linguistique franco-nigériane

Le rapport des parlementaires français indique que la coopération linguistique franco-nigériane essentiellement orientée vers la formation pédagogique continue des enseignants demeure modeste lorsque l'on rapporte le nombre d'établissements (200 établissements secondaires et supérieurs) et les effectifs concernés au nombre estimé d'établissements d'enseignement dans le pays (environ 20000).

La langue française demeure cependant la première langue étrangère enseignée au Nigeria. Les moyens consacrés aux programmes mis en œuvre pour soutenir l'enseignement du français dans le secondaire et le supérieur permettent l'organisation de stages de formation de professeurs et de formateurs, au plan régional et national, mais également dans le cadre du Réseau des centres de français langue étrangère d'Afrique (RECFLEA), l'octroi de bourses de stages (BELC) ou d'études (master 2 et doctorat en didactique du FLE) et la dotation en livres de quelques bibliothèques des départements de français des universités. Les services de l'ambassade de France au Nigeria indiquent, cependant, que ces moyens, pour non négligeables qu'ils soient, sont loin d'offrir une réponse adaptée et satisfaisante à la forte demande exprimée par les autorités éducatives nigérianes, qui souhaitent rendre l'apprentissage du français obligatoire dès l'école primaire.

Le fonds de solidarité prioritaire (FSP) actuellement en cours prévoit la poursuite des formations de professeurs de français au sein des *Centres for French Teaching and Documentation* (CFTD), la démultiplication des actions, notamment grâce à l'organisation de stages de formation continue par les «collèges of education», ainsi que la création du premier master de FLE du Nigeria, à la suite de l'accord signé le 27 mars 2009 entre l'Université de Lagos, le Village français de Badagry et l'Université de Franche-Comté.

L'action menée à travers le FSP et dans le cadre des programmations annuelles est renforcée par des projets mis en œuvre, en partie, sur des crédits centraux du ministère français des affaires étrangères (en 2009 : « Pro-FLE », « Allons en France » et « Profs en France »).

1.6.4 Les écoles françaises au Nigeria

Le rapport du Sénat précise que le réseau d'enseignement français à l'étranger comprend un lycée français à Lagos, une école française à Abuja ainsi qu'une école au Village Total à Port Harcourt. La Mission Laïque française est aussi présente avec une école d'entreprise Prodeco Orleaninvest à Port Harcourt, couvrant le niveau primaire.

Le développement du réseau scolaire français au Nigeria est indispensable, poursuit le rapport, pour accompagner le renforcement de la coopération franco-nigériane dans le domaine économique, en permettant l'accueil des enfants de personnels expatriés, mais aussi dans le domaine culturel, en diffusant la langue et la culture françaises auprès d'élèves d'une trentaine de nationalités différentes. Aussi, il est nécessaire poursuit le rapport, d'encourager et d'accompagner le développement et l'expansion des établissements d'enseignement français à Abuja, Port Harcourt et Lagos :

- l'école Marcel Pagnol d'Abuja, construite il y a onze ans, connaît un développement considérable qui a conduit à construire un nouvel établissement sur une parcelle de deux hectares attribuée à l'ambassade de France par les autorités nigérianes pour une durée de 99 ans, sous réserve qu'y soit construite une école et que l'ambassade s'acquitte des taxes foncières annuelles, d'un montant d'environ 2000 euros.

1.6.5 Les rapports économiques franco-nigérians

Le rapport parlementaire français dit qu'en 2008, la structure du PIB nigérian témoignait encore du poids de l'agriculture dans la production de richesses : le secteur agricole a contribué à hauteur de 42 % du PIB nigérian, selon le Bureau national des statistiques, contre 18 % pour les industries extractives (pétrole et gaz essentiellement), 18 % pour les services, 17 % pour le commerce de gros et de détail et seulement 4 % pour l'industrie manufacturière.

Autrefois classé parmi les premiers producteurs mondiaux de denrées agricoles, telles que les arachides ou le cacao, ou encore de produits miniers, comme le charbon, le pays s'est désormais entièrement voué à l'exploitation pétrolière, depuis que la prospection de gisements s'est intensifiée à partir des années 1970. Toutefois, l'agriculture emploie encore 70 % de la population active. Le plan « NEEDS » (*National Economic Empowerment and Development Strategy*), ambitieux programme en faveur de la croissance économique lancé sous la seconde administration civile du Président Obasanjo en 2003, avait notamment fait du développement agricole une priorité. En matière d'agriculture, si les objectifs d'exportation de ce plan sont apparus irréalistes à court terme (trois milliards de dollars à partir de 2007, une composante majeure de ces exportations étant la cassave), l'objectif de croissance minimum de 6 % a été aisément dépassé en 2007 et 2008.

Au coude à coude avec l'Angola pour la place de premier producteur de pétrole en Afrique subsaharienne (11^e à l'échelle mondiale), le Nigeria a engagé une stratégie ambitieuse de croissance qui repose sur l'exploitation de bassins *offshore* en eaux profondes et très

profondes, malgré les problèmes de sécurité récurrents dans le delta du fleuve du Niger. De plus, la politique de valorisation gazière imposée par les autorités devrait également conduire à un développement de l'industrie de liquéfaction.

En mai 2007, le plan NEEDS a été fondu dans l'« Agenda en 7 points » du Président Yar'Adua qui fait de l'état d'urgence énergétique et de la lutte contre l'insécurité et la corruption des priorités : néanmoins, en l'absence de volonté politique, ce programme n'a toujours pas été suivi d'effet.

Toujours selon le rapport du Sénat français, L'économie nigériane demeure l'une des plus dynamiques du continent africain, affichant en 2008 une croissance de son PIB de 6,8 %. Toutefois, la crise internationale a fait sentir ses effets par une baisse significative du prix du baril de pétrole (divisé par trois), une raréfaction du crédit et un secteur financier fragilisé. Dans ces conditions, l'inflation, pourtant longtemps contenue, a terminé l'année 2008 à 15,1 %, le naira ayant perdu 20 % de sa valeur au taux officiel en un an. Ces contre-performances menacent les équilibres précaires qui avaient été atteints entre 2003 et 2007 et rendent de moins en moins crédible l'ambitieuse « Vision 2020 » affichée par les autorités, qui consiste à faire du Nigeria la 20^e économie mondiale d'ici à 2020.

On constate aussi les difficultés rencontrées par le pouvoir central pour mettre en œuvre un vaste programme d'infrastructures visant à développer un réseau de distribution d'énergie et d'eau potable. Alors que le Nigeria dispose de ressources énergétiques exceptionnelles (pétrole, gaz et eau), les installations destinées à distribuer l'énergie sont rares, pour ne pas dire inexistantes sur une grande partie du territoire, et la plupart d'entre elles font l'objet de sabotages systématiques (détournements sauvages des oléoducs et des gazoducs). En réalité, l'approvisionnement en électricité par groupe électrogène constitue un marché extrêmement puissant et lucratif dont les tenants envisagent d'un très mauvais œil l'idée d'un réseau de distribution d'énergie viable.

Le 8 octobre 2008 a été signé entre Mme Anne-Marie Idrac secrétaire d'État chargée du commerce extérieur au sein du gouvernement français et Mme Fatima Ibrahim, secrétaire d'État chargée de l'électricité au ministère fédéral nigérian de l'énergie, un protocole d'accord bilatéral concernant la coopération dans le secteur de l'électricité.

Ce protocole d'accord prévoit que le Nigeria engagera une discussion avec le Réseau de transport d'électricité (RTE) pour conduire un audit du secteur électrique nigérian et renforcer leur coopération dans le domaine de la production, de la transmission et de la distribution d'électricité, l'un des principaux défis auquel le géant africain est confronté, avec

une production d'électricité inférieure à 3 000 mégawatts pour près de 150 millions d'habitants. Afin d'effectuer un suivi et une mise en œuvre des dispositions prévues dans ce protocole d'accord, une commission paritaire bilatérale a été mise en place.

1.6.6. Le commerce franco-nigérian

Le rapport du Sénat français indique qu'en 2008, les échanges commerciaux entre la France et le Nigeria ont progressé de 54 % par rapport à 2007, pour dépasser les quatre milliards d'euros. Le Nigeria conforte ainsi sa place de premier partenaire commercial de la France en Afrique subsaharienne, devant l'Afrique du Sud.

Les exportations françaises ont totalisé un montant exceptionnel de 1466 milliards d'euros, en progression de 31 % par rapport à 2007, du fait de l'augmentation des ventes françaises de biens intermédiaires (produits métalliques, aéronefs, composants électriques et électroniques).

Traditionnellement dominées par les hydrocarbures, les importations françaises en provenance du Nigeria ont également connu une progression spectaculaire de l'ordre de 66 % en 2008, si bien que le déficit commercial de la France avec le Nigeria s'établit à - 1,8 milliard d'euros. Le Nigeria était, en 2008, le 43^e client de la France et son 28^e fournisseur.

Concernant les investissements directs étrangers et la présence économique française au Nigeria, en 2007, des flux record de 12,5 milliards de dollars américains auraient porté le total d'investissements directs étrangers (IDE) au Nigeria à 62,8 milliards de dollars américains. En 2000, des estimations locales attribuaient à la France le deuxième stock d'investissements derrière les États-Unis. En 2007, la Banque de France recensait un total d'IDE français de 2,7 milliards d'euros, faisant du Nigeria la première destination subsaharienne de la France en termes d'IDE et la 27^{ème} au niveau mondial.

La présence économique française au Nigeria est plus que centenaire : le leader français de la distribution spécialisée en Afrique et dans les collectivités d'outre-mer, la CFAO, désormais filiale du groupe Printemps-Pinault-Redoute, s'y est installé en 1902.

Des investissements français considérables sont effectués dans le domaine pétrolier où Total a investi plus d'un milliard de dollars US en 2008 et prévoit un rythme similaire d'investissements pour les années à venir. Les groupes français sont particulièrement présents dans le secteur énergétique, parapétrolier (Technip, Saipem, Ponticelli), de

l'électricité (Alstom, Areva T&D, Schneider), des télécommunications (Alcatel), le BTP (Bouygues, Vinci, Eiffage), la distribution (CFAO) et les services (Bolloré, Accor, Air France-KLM).

Les liens économiques du Nigeria avec la France, s'ils sont anciens et demeurent dynamiques, sont néanmoins fortement concurrencés par les relations commerciales que le pays entretient avec les États-Unis et les puissances émergentes.

Les États-Unis ont consolidé leur place de premier client du Nigeria, avec l'absorption de 42 % des exportations nigérianes, selon le Bureau national des statistiques, pour un montant de 26 milliards d'euros, suivis de grandes économies émergentes telles que l'Inde, désormais deuxième client avec 4,8 milliards d'euros et le Brésil, troisième partenaire avec 4,6 milliards d'euros, et l'Afrique du Sud, sixième avec 1,3 milliard d'euros. La France conserve la quatrième place qu'elle occupait en 2007, avec 3,3 milliards d'euros d'achats, devant l'Allemagne, cinquième avec 1,8 milliard d'euros.

S'agissant des importations nigérianes, la Chine s'est imposée en tête des fournisseurs du Nigeria, avec 4,6 milliards d'euros d'exportations et une part de marché s'établissant à 20 %, devant les Pays-Bas, important fournisseur d'hydrocarbures raffinés, les États-Unis et le Royaume-Uni.

1.6.7. L'aide publique française au Nigeria

Le rapport parlementaire français précise que l'aide publique au développement française en faveur du Nigeria s'élevait, en 2005, à 1 155 millions d'euros, faisant du Nigeria, à l'époque, le premier bénéficiaire de l'aide française, pour des raisons principalement conjoncturelles liées aux allègements de dette concédés dans le cadre du Club de Paris.

Traditionnellement, l'aide publique française au développement consistait en une aide souveraine, au profit des États. Toutefois, la coopération économique franco-nigériane prend désormais un tournant beaucoup plus opérationnel depuis le démarrage des activités de l'entreprise Proparco, banque d'investissements soutenant le secteur privé exclusivement, à l'automne 2007, et la mise en place d'une section de l'Agence française de développement (AFD) à Abuja depuis le mois de décembre 2008. L'installation de l'AFD au Nigeria n'a pas été sans difficulté : il fut difficile pour l'Agence, bailleur de fonds le plus coûteux au Nigeria malgré un taux de remboursement fixe de 2 %, de convaincre les autorités nigérianes. Toutefois, l'AFD a reçu au début du mois d'août une lettre d'accord de principe du ministre

nigérian des finances sur la base de propositions d'un montant global de 250 millions de dollars américains.

Ainsi, l'aide française est-elle de moins en moins souveraine au Nigeria, en s'adressant de plus en plus aux États fédérés, et l'Agence envisage même à l'avenir de prêter aux autorités locales sans garantie de l'État fédéral. Les engagements non souverains de l'AFD au Nigeria constituent désormais environ 20 % des investissements de l'Agence. Afin de renforcer ses positions dans le pays, l'AFD multiplie les cofinancements avec d'autres bailleurs de fonds, notamment multilatéraux, tels que la Banque mondiale, dans les secteurs de l'énergie, de l'eau, de l'assainissement et des transports urbains. À titre d'exemple, dans l'État de Lagos, l'aide budgétaire fournie par l'AFD sera gérée en partenariat avec la banque d'investissements française Proparco, pour permettre à quatre banques locales nigérianes de proposer plus de fonds à des PME qui éprouvent traditionnellement de sérieuses difficultés dans l'accès au crédit.

En juin 2008, le Président Yar'adua a réservé sa première visite bilatérale en Europe à la France : ce déplacement a été l'occasion d'engager un processus de relance concertée de la coopération franco-nigériane afin d'aboutir à un « partenariat stratégique » renouvelé dans des domaines aussi variés que le dialogue politique, la coopération économique, culturelle, éducative, scientifique et technique et militaire et de défense.

À la suite de la visite en octobre 2008 de Mme Anne-Marie Idrac, secrétaire d'État français chargée du commerce extérieur, le Premier ministre français de l'époque, M. François Fillon, s'est rendu au Nigeria en mai 2009 afin de signer un certain nombre de textes et accords, notamment un accord de coopération judiciaire en matière pénale et un mémorandum sur la coopération de défense et la sécurité maritime. Un document-cadre de partenariat est en cours d'élaboration entre les autorités françaises et nigérianes, pour fixer le cadre et les modalités d'une coopération franco-nigériane renouvelée dans le domaine économique.

Le Nigeria sera ainsi un pays privilégié pour la mise en œuvre de l'initiative présidentielle française pour l'Afrique visant à soutenir la croissance africaine, selon les principes définis par l'ancien Président de la République française, M. Nicolas Sarkozy, dans son discours du Cap du 28 février 2009. Dans cet esprit, la France souhaite privilégier le développement du secteur privé en Afrique, en accompagnant en particulier les petites et moyennes entreprises, qui sont potentiellement les plus génératrices d'emplois, dans leur accès aux financements, notamment *via* les mécanismes de microcrédit et de micro-finance.

Dans ce cadre, l'AFD met en œuvre une stratégie ciblée sur deux secteurs prioritaires : les

infrastructures de développement (énergie, eau et assainissement, transports, habitat social, etc.) et le soutien au secteur productif non pétrolier (agriculture, PME, micro-finance, etc.). Ces choix sont en cohérence aussi bien avec les objectifs de l'initiative présidentielle française pour l'Afrique qu'avec les priorités dégagées par l'ancien plan nigérian de développement NEEDS, fondu au sein de l'agenda en 7 points de l'ancien Président Yar'Adua. Afin d'appliquer sur le terrain l'initiative présidentielle française pour l'Afrique du 28 février 2009, l'AFD déploiera au Nigeria dix milliards d'euros sur la période 2008-2012. En 2009, elle projette d'investir deux milliards d'euros, et 30 % des projets qu'elle finance sont en excédent.

L'AFD encourage ainsi les banques au Nigeria à financer les PME en leur proposant de bénéficier du mécanisme de garantie bancaire « Ariz » qui permet aux banques de partager leur risque avec l'AFD, un projet ayant déjà été engagé en ce sens en 2009. L'AFD instruit également plusieurs projets de cofinancements, sous forme de prêts, avec la Banque mondiale et d'autres bailleurs de fonds, notamment pour multiplier les partenariats publics-privés dans les secteurs prioritaires évoqués précédemment, et travaille à la mise en œuvre d'un projet d'appui à la création de Microcred Nigeria, une institution de micro-finance qui devrait s'implanter dans le Nord du Nigeria. Dans ce contexte, les engagements annuels de l'AFD au Nigeria pourraient être de l'ordre de 250 millions de dollars US à partir de 2010.

La montée en puissance des activités de l'AFD au Nigeria devrait notamment permettre d'accompagner l'État de Lagos dans son projet de rénovation urbaine visant à faire de Lagos une mégapole moderne digne des vingt premières économies mondiales. La présentation par le ministre des finances de l'État de Lagos du projet intitulé « *Lagos Megacity Project* », devant la Chambre de commerce franco-nigériane et en présence de la délégation et du directeur local de l'AFD, M. Luc Bonnamour, ainsi que la rencontre avec le gouverneur de l'État de Lagos ont permis de manifester la volonté française d'appuyer les projets de rénovation urbaine à Lagos. Rapport du sénat français 1999 (<http://www.senat.fr/ga/ga87/ga871.html>)

1.6.8. L'avenir du Nigeria dans le domaine d'hydrocarbures

Selon Courrier International dans son édition du 11 août 2008, le Nigeria dispose de ressources en hydrocarbures exceptionnelles. Ses réserves prouvées de pétrole sont estimées à 36,2 milliards de barils, concentrant ainsi 35 % des réserves de brut du continent africain et près de 80 % de celles de l'Afrique subsaharienne. Le pays se classe ainsi au 10ème rang

mondial, et les autorités avaient envisagé de porter ce total à 40 milliards de barils en 2010 grâce à la poursuite de l'exploration dans le Golfe de Guinée. La plus grande partie de ces réserves sont situées dans la région du delta du Niger et dans l'*offshore* qui en constitue le prolongement.

Selon Courrier International, toutefois, la production nigériane de pétrole accuse une baisse tendancielle avant tout liée à l'insécurité persistante dans le delta, qui affecte aussi bien les personnels que les infrastructures. Les enlèvements et les actions de sabotage conduites principalement par les militants du Mouvement pour l'émancipation du delta du Niger (MEND) ont ainsi considérablement perturbé l'exploitation pétrolière : après avoir culminé à 2,6 millions de barils par jour en 2005, la production nigériane n'a pas dépassé 2,3 millions de barils par jour en 2007 pour une capacité de production évaluée à 2,5 millions b/j. Dès lors, l'objectif affiché par les autorités nigérianes de porter la production à 4 millions b/j semble tout à fait irréaliste.

Le Nigeria est également extrêmement bien doté en gaz : ses réserves, estimées à 5 000 milliards de mètres cubes, se situent au 7^e rang mondial et au premier rang de l'Afrique. Néanmoins, l'exploitation gazière est beaucoup plus récente et la production annuelle reste modeste bien qu'en augmentation constante.

Lors de son arrivée au pouvoir en 2007, le Président Yar'Adua a décidé de restructurer le secteur des hydrocarbures afin d'en améliorer l'efficacité. Dans cette optique, la Compagnie pétrolière nationale nigériane (*Nigerian National Petroleum Company - NNPC*) a vocation à devenir une compagnie pétrolière et gazière intégrée, active sur l'ensemble du secteur, tant au niveau national qu'international. Toutefois, pour réussir, le changement de structure doit également s'accompagner d'une modification de son mode de financement. En effet, l'endettement chronique de la NNPC constitue, à l'heure actuelle, une entrave considérable à la mise en œuvre de projets, dès lors que le régime pétrolier prévoit la constitution de *joint-ventures*, associant obligatoirement la NNPC, dans le cadre du partage de la production.

Par ailleurs, à la demande des autorités nigérianes, les contrats conclus dans les années 1990 avec les compagnies internationales sont en cours de renégociation. En effet, conclus à une période où le prix du pétrole était très bas, les contrats apparaissent aujourd'hui comme excessivement favorables aux sociétés étrangères.

Le régime pétrolier, établi à l'origine et encore en vigueur, consiste en un régime de concession classique sous forme d'association (*joint-venture*) avec la NNPC, majoritaire à 60%. Le régime de concession est soumis à une fiscalité dite de type OPEP, avec une

redevance de 20 % et un taux d'imposition notionnel de 85 %. Cette fiscalité s'applique à la quasi-totalité de la production actuelle et à la grande majorité des titres miniers hors *offshore* profond. Cinq compagnies étrangères opèrent aujourd'hui à elles seules plus de 90 % de la production totale de brut nigérian, en association avec la NNPC : Shell, Exxon Mobil, Chevron, Total, ENI.

Implanté au Nigeria depuis 1956, l'entreprise française Total y est présente dans le secteur pétrolier (activités d'exploration et de production), la production de gaz naturel liquéfié, la distribution de produits pétroliers et dans le secteur électrique. Total réalise au Nigeria près de 10 % de production mondiale, soit en 2007 environ 261 000 barils équivalents pétrole par jour. Le groupe est actuellement en pleine expansion dans le pays, sa production ayant doublé entre 1999 et 2005 ; il devrait y engager un important programme d'investissements tant sur le volet pétrolier que sur le volet gazier, d'un montant prévisionnel de 8 à 10 milliards de dollars US pour la période 2009-2013. L'accent devrait être porté sur les projets en eau profonde et la croissance des productions gazières.

Pour l'heure, Total opère sept permis de production et deux permis d'exploration. Sa production se concentre sur le champ d'Amenam (125 000 b/j), situé en *offshore* profond. Les principaux champs en développement sont : Akpo, dont la production a démarré au premier semestre 2009, Ofon II et Usan, ces deux dernières plateformes devant commencer à produire respectivement en 2010 et 2012. En plateau, la production de ces trois champs devrait atteindre 475 000 b/j par jour.

À l'occasion de sa rencontre avec les conseillers du commerce extérieur ainsi que les représentants de différentes entreprises françaises implantées au Nigeria, notamment ceux de Total, la délégation a relevé trois obstacles principaux au développement du potentiel pétrolier et gazier du pays :

- l'insécurité dans le delta du Niger : face à la dégradation croissante des conditions de sécurité dans la région, les entreprises exploitantes ont réclamé une action globale de la part des autorités nigérianes, aussi bien sur le plan sécuritaire que sur le plan socio-économique. Sur ce point, le gouverneur de l'État de Rivers, M. Rotimi Ameachi, rencontré par la délégation, a insisté sur les progrès réalisés sous son administration dans le sens d'un renforcement de la sécurité et d'une amélioration des conditions de vie à Port Harcourt. Par ailleurs, Total a indiqué s'être considérablement investi dans la promotion du développement durable des communautés locales implantées sur ses sites de production, en facilitant l'accès à l'éducation et en multipliant les actions de pédagogie sur les synergies à établir entre

l'exploitation des ressources naturelles du delta et l'amélioration des conditions de vie de ses habitants;

Une réponse du gouvernement fédéral face aux problèmes d'insécurité dans le delta du Niger : l'amnistie.

Afin de résorber le conflit larvé en cours dans le delta du Niger, qui coûterait au pays, selon certains observateurs, près du tiers de sa production annuelle de pétrole, le Président Yar'adua a lancé, le 6 août 2009, une offre de grâce inconditionnelle, de versements d'argent et de réinsertion aux rebelles qui acceptent de déposer leurs armes et de se présenter dans des centres de démobilisation. Les autorités nigérianes proposent notamment aux rebelles repentant environ 300 euros par mois pour se nourrir et se loger pendant la période de réhabilitation.

Cette opération d'amnistie, qui s'est achevée le 4 octobre 2009, est considérée par le gouvernement fédéral comme un franc succès, après la reddition de plusieurs milliers de rebelles, dont plusieurs personnalités. Après avoir lancé, en mai, une vaste offensive terrestre, aérienne et maritime dans le delta du Niger pour tenter de déloger les rebelles de leurs refuges, le gouvernement a procédé, après l'annonce début août de son offre d'amnistie, à la libération de M. Henry Okah, chef présumé du MEND, mouvement qui avait conclu en juillet dernier un cessez-le-feu de 60 jours avec l'État. M. Okah aurait accepté l'amnistie après que les accusations de trahison et de trafic d'armes qui pesaient sur lui ont été abandonnées.

Le MEND réclame une réponse globale aux problèmes de la région du delta du Niger, en particulier le règlement du différend portant sur la répartition des ressources issues de l'exploitation du pétrole, afin de garantir une paix durable. Un comité désigné par le gouvernement en 2008 a notamment estimé que les États producteurs de pétrole devraient se voir reverser 25 % des revenus pétroliers du pays, contre 13 %. (*Source : à partir de Courrier international, édition du 11 août 2009*).

Les autres difficultés de l'industrie pétrolière nigériane sont selon le rapport des parlementaires français:

-Le défaut de financement de la quote-part d'investissements de la société nationale NNPC. Le modèle contractuel de *joint-ventures* au Nigeria entre la compagnie nationale NNPC et les sociétés internationales prévoit que chaque partenaire finance sa quote-part des coûts d'investissement et de fonctionnement de l'activité et dispose, en contrepartie, de sa quote-part de production. Or, depuis un certain nombre d'années, il a été indiqué que la NNPC ne reçoit plus de l'État fédéral les moyens financiers suffisants pour honorer sa quote-part des

investissements, si bien que nombreux sont les projets qui ont dû être reportés. Le Nigeria se trouve ainsi encore loin de son potentiel d'exploitation ;

- l'incertitude que fait peser sur le cadre contractuel et fiscal de l'industrie pétrolière le projet en cours de réforme du secteur des hydrocarbures: ce projet de loi, déposé devant l'Assemblée nationale nigériane (Chambre des représentants et Sénat) en décembre 2008, tend à modifier le cadre légal, contractuel et fiscal du secteur des hydrocarbures afin d'en améliorer l'efficacité, d'établir de nouvelles autorités de contrôle et de régulation et de définir des directives pour les opérations pétrolières amont et aval. L'objectif poursuivi par cette réforme consiste à faire de la NNPC une compagnie pétrolière et gazière intégrée, opérant tant au niveau national qu'international, à établir un mode de financement soutenable qui permette d'éviter à l'industrie de faire trop souvent les frais des défauts de paiement de la part du gouvernement fédéral, et à renforcer la transparence et la séparation des rôles afin de garantir un développement endogène. (Rapport parlementaire français 1999 (<http://www.senat.fr/ga/ga87/ga871.html>)).

1.6.9 Le tout dernier développement dans les relations entre les deux pays

A la fin de la visite du président Muhammadu Buhari à Paris, un communiqué a été publié dans lequel les questions de sécurité et de défense figurent en premier lieu. Traditionnellement, la politique de défense française en Afrique concerne les pays francophones. Le fait que ces questions soient abordées avec le président Buhari marque un tournant décisif dans les rapports entre le Nigeria et France.

Le communiqué dit ceci :

« A l'invitation de François Hollande, Muhammadu Buhari a effectué une visite officielle en France, à Paris, du 14 au 16 septembre 2015. Les deux dirigeants ont discuté de questions bilatérales, régionales, internationales et mondiales. Ils ont réaffirmé leur attachement à leurs relations bilatérales et sont convenus de renforcer leur partenariat dans les domaines suivants ».

Sécurité/défense

La décision prise durant cette visite de mettre sur pied, entre les deux ministères de la Défense, un haut comité de défense sur la coopération opérationnelle, stratégique, en matière d'armements et de défense illustre leur volonté commune d'œuvrer en faveur de la stabilité

au Nigeria et dans la région.

S'appuyant sur le Sommet de Paris pour la sécurité au Nigeria qui s'est tenu en mai 2014, la France et le Nigeria sont déterminés à travailler ensemble pour lutter contre le groupe terroriste Boko Haram et soulignent l'importance de la coopération régionale et internationale pour éradiquer cette menace. La France continuera d'aider le Nigeria et ses voisins en matière de partage de renseignement, de formation et de logistique. Une réunion de suivi du Sommet de Paris aura lieu en mai 2016.

La France soutient les efforts déployés par le Nigeria en vue d'une solution durable aux problèmes de sécurité et de développement non seulement dans le nord-est, mais aussi dans d'autres régions, afin de faire bénéficier tous ses citoyens des bienfaits du développement. En ce qui concerne la coopération bilatérale, les deux pays sont convenus d'intensifier leurs efforts pour lutter contre l'insécurité maritime, notamment la piraterie et le vol de pétrole, conformément aux objectifs fixés lors du Sommet de l'Élysée et aux principes arrêtés lors du Sommet de Yaoundé.

Les Présidents Buhari et Hollande se félicitent de l'organisation du Forum international de Dakar sur la paix et la sécurité en Afrique, les 9 et 10 novembre 2015. Ils estiment que ce Forum, organisé par le gouvernement sénégalais avec l'appui de la France, sera une excellente occasion de procéder à des échanges de vues sur les défis auxquels fait face le continent en matière de sécurité et d'identifier les moyens de les régler.

Coopération économique

Dans le domaine économique, la France et le Nigeria réaffirment leur intention de tirer parti des nombreuses occasions d'affaires qui s'offrent dans différents secteurs d'activité et de veiller à ce qu'elles soient mutuellement bénéfiques et sources de croissance et d'emploi dans les deux pays.

A cette fin, la mise en place, au cours de la visite du Président Buhari, du Conseil franco-nigérian pour le commerce et l'investissement offrira aux parties prenantes françaises et nigérianes un forum de dialogue et de coopération qui leur permettra de mettre en place des partenariats.

L'ouverture d'un bureau Business France à Lagos a été discutée et sera concrétisée afin

d'encourager la présence des entreprises françaises au Nigeria et de l'investissement nigérian en France.

La France salue la volonté du Président de la République fédérale du Nigeria de combattre la corruption et offre son appui pour lutter contre le blanchiment d'argent, le vol de pétrole et la piraterie et offre également d'aider au renforcement des capacités pour une meilleure gestion de la dette et la mobilisation des ressources nationales. Par ailleurs, la France apportera son appui aux efforts de diversification de l'économie nigériane.

Le Nigeria et la France se réjouissent de la prochaine signature de deux nouvelles conventions de financement avec l'Agence Française de Développement (AFD) en vue d'aider le Nigeria. Les deux parties prennent note de ce que l'AFD a engagé, depuis 2013, un total de 380 millions d'euros au Nigeria. Le Nigeria et la France réaffirment leur attachement à un accroissement de l'aide de l'AFD au Nigeria.

Coopération culturelle, éducative, scientifique et technique

La France et le Nigeria, prenant en compte les réalités mondiales actuelles, sont convenus de revoir sans délai l'accord de coopération culturelle, éducative, scientifique et technique du 16 mai 1984. Les deux pays reconnaissent l'importance de cet accord et s'engagent à prendre les mesures nécessaires pour réaliser ses objectifs. La France se félicite de la volonté du Nigeria d'élargir l'enseignement de la langue française dans les établissements d'enseignement nigériens et soutiendra cet effort.

Coopération judiciaire

La France et le Nigeria se félicitent des discussions fructueuses concernant l'entraide judiciaire en matière pénale et affirment à cet égard leur volonté de permettre l'entrée en vigueur de l'accord signé en mai 2009.

Questions climatiques

En vue de la 21ème Conférence des Parties à la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques, la France et le Nigeria s'engagent à travailler ensemble pour assurer le succès de la COP21, en particulier l'adoption d'un instrument juridique dans le cadre de la Convention qui soit applicable à la date effective à toutes les Parties ».

Vu le contexte dans lequel se situe le Nigeria à l'heure actuelle en considérant son histoire, sa géographie, le rapport socio-économique avec ses voisins francophones, son influence au sein de la CEDEAO et de l'Union africaine, l'intérêt que manifeste sa population pour le français et des rapports importants que ce pays entretient avec la France dans le domaine économique, l'enseignement de la langue française est appelé à se développer.

Comme le dit Patricia Mongo⁵, la langue anglaise seule ne suffit pas. Les pays anglophones de manière général pensent qu'étant donné que l'anglais est parlé dans le monde entier, l'apprentissage des langues étrangères n'est pas nécessaire. Au Nigeria, deux langues étrangères seulement figurent dans le système éducatif : le français et l'arabe. Bien que le français soit «*co-subject*» c'est-à-dire une matière obligatoire au «*junior secondary school*», son enseignement n'est pas généralisé dans tous les établissements scolaires, par manque d'enseignants en nombre suffisant. Par exemple dans l'État de Zamfara, dans le nord-ouest, le français n'est pas encore introduit dans les écoles publiques appartenant à cet État. Seule une école fédérale des filles offre cette langue.

On sait aujourd'hui dans le monde entier que parler une seule langue ne suffit pas. Les nigériens qui parlent une ou plusieurs langues étrangères auront plus de chances sur le marché de l'emploi dans le pays et au niveau international.

L'intérêt d'apprendre le français vient du fait que cette langue est parlée par plus de 200 millions de personnes dans le monde et elle est présente sur les 5 continents. Le français est une langue de communication internationale, c'est la langue étrangère la plus largement apprise après l'anglais et elle est aussi la deuxième langue étrangère la plus enseignée au monde après l'anglais. Il faut préciser aussi qu'il y a 68 États et gouvernements francophones dans le monde. Ainsi donc, pour le Nigeria, parler la langue française, c'est créer des opportunités non seulement pour l'emploi mais également pour le commerce international. Il y a dans le monde des nombreuses entreprises françaises ou francophones qui opèrent dans des secteurs d'activités variées (distribution, automobile, banque, pétrole etc.). Et la France, cinquième puissance économique mondiale est très présente dans le secteur pétrolier nigérian; donc pour les jeunes nigériens, parler l'anglais et le français est

⁵ Patricia Mongo (2010) <http://trema.revue.org/274>.

un atout pour trouver un emploi. L'exemple de l'Angleterre est très probant, la «*Central Bank of England CBI*» a déclaré que plus d'un tiers des entreprises britanniques embauchait des gens pour leurs compétences linguistiques, mais qu'elles sont de plus en plus contraintes de recruter à l'étranger pour répondre à la demande. Le marché de l'emploi étant concurrentiel, ceux qui parlent une ou deux langues étrangères ont un avantage sur les autres. Dans le domaine des relations internationales, le français est à la fois langue de travail et une des deux langues officielles à l'ONU, à l'UNESCO, à l'OTAN, dans l'Union européenne, au Comité International Olympique, à la Croix Rouge Internationale. Le français est la langue de plusieurs instances juridiques internationales. La maîtrise du français est indispensable pour toute personne qui envisage une carrière dans les organisations internationales.

Les jeunes nigériens manquent de compétences linguistiques suffisantes en français, ils sont désavantagés en ce qui concerne l'embauche et la mobilité face aux concurrents d'autres pays qui font souvent preuve d'une bonne maîtrise des langues étrangères en plus de leur langue maternelle ou langue officielle.

Mis à part l'emploi, le commerce, et les relations internationales, parler la langue française permet de poursuivre des études en France dans des universités réputées, et souvent à des conditions financières très avantageuses. Les étudiants maîtrisant le français peuvent également sous certaines conditions bénéficier de bourses du gouvernement français pour suivre un troisième cycle d'études en France dans toutes les disciplines et obtenir un diplôme internationalement reconnu.

Le manque de compétences en langues étrangères ne se limite pas au niveau des étudiants ou des élèves nigériens, on constate lors des rencontres internationales que les cadres nigériens éprouvent aussi les mêmes difficultés. Il est donc évident que l'anglais seul ne suffit pas.

L'amélioration de l'enseignement du français dans les institutions nigérienne sera un atout pour le développement futur du pays.

L'histoire du Nigeria, sa situation géographique, ses relations économiques et sociales en Afrique de l'ouest et sur le continent africain ainsi que ses rapports économiques et politiques avec la France et d'autres pays francophones justifient clairement l'intérêt que manifeste ce pays pour la promotion de l'enseignement du français. La récente visite du président Buhari à Paris (14 au 16 septembre 2015) et le communiqué commun publié à l'issue de cette visite en est un témoignage. Il appartient maintenant au Nigeria de réfléchir sur les dispositifs et

les stratégies nécessaires qui permettraient qu'un enseignement-apprentissage de qualité soit mise en place dans les établissements de formation de professeurs, afin que les bénéfices puissent être visibles à tous les niveaux.

Chapitre 2 :

Le contexte institutionnel

Dans ce chapitre, nous présentons le ministère fédéral de l'éducation, le système éducatif nigérian, le « *National Council, for Colleges of Education* (NCCE) qui est en charge de la supervision et de l'accréditation des programmes de formation, les collèges d'éducation (leur organigramme et objectifs), et les départements de français (les objectifs, les conditions d'admission, la durée des formations, les conditions requises pour l'obtention du diplôme).

2.1 Le Ministère fédéral de l'éducation

Le ministère fédéral nigérian de l'Éducation est l'organisme gouvernemental qui dirige l'Éducation au Nigeria. Il a été créé en 1988. L'actuel ministre de l'Éducation est Ruqayyah Ahmed RUFA'I, qui succède à Sam EGWA. Ses fonctions comprennent :

- La formulation d'une politique nationale sur l'éducation
- La planification et le financement de l'éducation.
- La collecte et la compilation des données.
- Le maintien de normes uniformes de l'éducation dans tout le pays.
- Le contrôle de la qualité de l'éducation dans le pays à travers la supervision et l'inspection.
- L'harmonisation des politiques et des procédures d'enseignement dans tous les états de la fédération à travers le « Conseil national sur l'éducation ».
- La mise en œuvre de la coopération en matière d'éducation à l'échelle internationale.
- L'élaboration de programmes et plans d'études au niveau national en collaboration avec d'autres organismes.

Le ministère fédéral de l'éducation est situé à 5A Block (3^{ème} étage), Secrétariat fédéral Complex, Shehu Shagari Way, secteur central, PMB 146, Garki, Abuja, Nigeria, Abuja.

2.1.1 Les commissions dépendant du ministère fédéral de l'éducation sont les suivantes :

- *National Universities Commission (NUC), Abuja.* Elle s'occupe de l'enseignement au niveau universitaire. On y trouve un représentant pour le français.
- *National Board for Technical Education (NBTE), Kaduna.* C'est un organisme qui s'occupe de l'enseignement technique et professionnel.
- *National Commission for Colleges of Education (NCCE), Abuja.* C'est cette commission qui supervise les collèges d'éducation. Il y a un représentant pour le français.
- *Universal Basic Education Commission (UBEC), Abuja.* Elle est en charge de l'enseignement primaire.

- *National Commission for Adult Education Mass Literacy and Non-Formal Education, Abuja*. Elle est en charge de l'alphabétisation, le français vient d'être introduit à la demande des étudiants qui exercent des activités commerciales.
- *Nigerian Educational Research Development Council (NERDC), Sheda, FCT*. Le NERDC est chargé de l'élaboration des programmes au niveau primaire et secondaire. Il n'y a aucun représentant pour le français.
- *Joint Admissions and Matriculation Board (JAMB), Bwari, Abuja*. Le JAMB est chargé de l'organisation des examens de sélection pour l'admission dans les institutions d'enseignement supérieur.
- *West African Examination Council (WAEC), Lagos*. C'est une commission Ouest africaine en charge de l'organisation des examens de fin du cycle secondaire (l'équivalent du Baccalauréat). Il y a 5 pays membres qui sont le Ghana, le Libéria, la Siéra-Leone, la Gambie et le Nigeria.
- *National Examination Council (NECO), Minna, State*. Le NECO est une commission nationale en charge de l'organisation des examens de fin du cycle secondaire (comme le WAEC). Depuis deux ans les examens de NECO se rapprochent de plus en plus de ceux du DELF.
- *Nigerian French Language Village Badagry, Lagos*. C'est un centre d'accueil des étudiants des collèges d'éducation et des universités en stage d'immersion linguistique. Il est situé à la frontière béninoise.
- *Nigerian Arabic Language Village Ngala, Borno*. C'est l'équivalent du Village Français du Nigeria. Ce centre accueille des étudiants de la langue arabe pour des stages d'immersion linguistique.
- *Education Trust Fund (ETF), Abuja*. Il s'agit d'un organisme de financement des projets éducatifs.
- *Teachers' Registration Council, Abuja*. Cet organisme est chargé de la reconnaissance des diplômes liés l'enseignement.

Parmi les commissions citées ci-dessus, celles qui concerneront directement notre recherche sont : la *National Commission for Colleges of Education (NCCE)* ; la *Joint Admissions and Matriculation Board (JAMB)*; la *Nigerian French Language Village (NFLV) Badagry* et la *Education Trust Fund (ETF), Abuja*. Source : <http://ww5.nigeriaeducation.de/>

2.2 Le système éducatif nigérian

Le Nigeria a pratiqué de nombreux systèmes d'éducation. Le système actuel est simplement connu comme le système 6-3-3-4. Il est calqué sur le système éducatif des États-Unis d'Amérique.

- Le système 6-3-3-4 signifie simplement: 6 années d'enseignement primaire, 3 années au « *junior secondary school* » (JSS), qu'on pourrait considérer comme l'équivalent du collège en France. Ensuite 3 ans au « *senior secondary school* » (SSS) qui correspondrait au lycée et enfin 4 ans d'études universitaires.

Les neuf premières années, c'est-à-dire les 6 années d'enseignement primaire et les 3 années d'enseignement secondaire premier cycle, s'appelle « *basic education* » obligatoire pour tous les enfants.

À l'issue des 6 années de l'enseignement primaire, les élèves vont directement en « *Junior secondary school* » (JSS). Après les neuf premières années, l'élève peut alors passer un examen appelé le « *junior secondary school certificate examination* ».

L'admission à cet examen donne accès au « *Senior secondary school* ».

À la fin du « *senior secondary school* » (SSS), les élèves doivent à nouveau passer d'autres examens appelés « *senior secondary school certificat examination* » (SSCE), le « *West African Examination Certificat* » (WAEC) ou le « *Nigerian Examination Council* » (NECO). *National Policy on Education 2014 edition.*

Les candidats ayant réussi à ces examens peuvent alors demander une admission dans des établissements tertiaires comme les Collèges d'éducation, les Polytechniques ou les Universités.

Le JAMB (*Joint Admissions and Matriculation Board*) est chargé de la sélection et de l'orientation des étudiants dans les établissements tertiaires.

L'éducation est à la charge du gouvernement fédéral, des États et du secteur privé. Le gouvernement fédéral dispose de 2 écoles secondaires, un collège d'éducation, une polytechnique et une université par État de manière générale. Les institutions fédérales ont en général plus de moyens et dépendent directement du Ministre de l'éducation.

Les États disposent de nombreuses écoles primaires et secondaires, et en général d'un collège d'éducation, d'une polytechnique et une d'université. Le but de l'établissement des institutions supérieures par les États est de pallier au manque de cadres.

Le secteur privé est également en charge de nombreuses écoles primaires et secondaires ainsi que de quelques collèges d'éducation, quelques polytechniques et quelques universités. La

loi au Nigeria encourage le développement du secteur privé. John Iliya KIM (2003).⁶

2.3. La “National Commission for Colleges of Education” (NCCE)

La “*National Commission for Colleges of Education*” a pour mission de superviser la formation d’enseignants dans les «Collèges d’Éducation» et d’assurer une formation qualitative des professeurs, pour un meilleur développement du pays.

Le slogan de cette commission est ainsi libellé: « *no education can rise above the quality of its teachers...* ». C’est à dire que l’éducation d’une nation dépend de la qualité de ses enseignants.

2.3.1. La mission du NCCE est la suivante :

- Faire des recommandations sur la politique éducative à adopter sur le plan national concernant la formation des enseignants ;
- Élaborer des programmes pour la formation des enseignants et accréditer les certifications et la délivrance des autres titres après l’approbation du ministre de l’éducation;
- Établir les conditions et les critères pour l’établissement des collèges d’éducation au Nigeria ;
- Déterminer les besoins du Nigeria en personnel enseignant pour une meilleure planification des infrastructures et en particulier « *un master plan* », pour équilibrer et coordonner le développement des collèges d’éducation ;
- Évaluer les besoins financiers des collèges d’éducation, et conseiller le gouvernement fédéral sur les mesures à prendre, pour permettre aux collèges d’éducation d’assurer une formation qualitative des enseignants ;
- Recevoir des subventions du gouvernement fédéral et les allouer aux collèges d’éducation;
- Servir de canal pour la redistribution des aides extérieures destinées aux collèges d’éducation ;
- Harmoniser les conditions d’admission et la durée des formations dans les collèges d’éducation ;
- Recueillir, analyser et publier des informations pertinentes relatives aux collèges d’éducation;
- Conseiller et prendre des mesures pour améliorer les perspectives d’une formation des enseignants dans le domaine technique et commercial à court et longs termes, et s’occuper des questions relatives aux statuts et aux rémunérations des professeurs;

⁶ John Iliya KIM (mémoire DESS 2003) p.37

- Prendre des mesures pour encourager les femmes à entreprendre des formations dans le domaine technique.

2.3.2 Remarques

Comme on peut le constater, le NCCE a un rôle clé à jouer dans la réussite des formations dans les collèges d'éducation. Ses objectifs sont louables et très intéressants. Mais on constate malheureusement un décalage entre ces objectifs et la réalité sur le terrain. La formation dans ces institutions est en train d'être remise en cause. En 2011, le gouvernement fédéral a failli fermer ces institutions pour des raisons d'inefficacités. Bien que l'intervention des syndicats, des chefs traditionnels et d'autres personnalités influentes dans le pays ait fait reculer le gouvernement, le problème reste entier.

En ce qui concerne le français, le profil de sortie des élèves maîtres demeure très inapproprié par rapport aux responsabilités qui les attendent sur le terrain. L'environnement d'enseignement/apprentissage dans la plupart de ces institutions nécessite une amélioration. Les programmes d'enseignement méritent d'être revus pour être conformes aux besoins des enseignants en formation et de leurs futurs apprenants.

Le Nigeria étant un pays anglophone, si le NCCE n'est pas guidé ou conseillé par des experts nationaux ou internationaux spécialisés dans la formation des enseignants des langues étrangères, il pourrait ne pas être informé du dispositif adéquat à mettre en place afin d'aboutir à une formation de qualité. A l'heure actuelle nous pensons que, quand le NCCE parle de la qualité de la formation (cf.2.3), elle se réfère essentiellement à l'enseignement des contenus et non pas à des compétences à acquérir en termes de capacité de communication.

2.4 Les collèges d'éducation : qu'est-ce qu'un collège d'éducation ?

Les collèges d'éducation autrefois appelés « *Advanced Teachers Colleges* » sont des institutions de formation d'enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire. Elles sont affiliées aux universités notamment : l'université Ahmadu Bello de Zaria, l'université Obafemi Awolowo d'Ife, l'université de Nsukka, l'université de Jos, l'université de Maiduguri et bien d'autres. Il y a en tout 82 collèges d'éducation publics et privés dans le pays dont plus de la moitié enseigne le français 2014.

2.4.1 L'organigramme des collèges d'éducation

La section académique

Recteur

Recteur adjoint

Doyen Faculté des arts et des sciences sociales	Doyen Faculté de l'éducation	Doyen Faculté des langues	Doyen Faculté des sciences	Doyen Faculté de l'enseignement professionnel et technique

Départements des arts et sciences sociales	Départements de l'éducation	Départements des langues	Départements Des sciences	Départements (enseignement technique)
- Études chrétiennes -Musique -Études sociale -L'islam	- Curriculum -Psychologie -Enseignement maternelle -Enseignement primaire -Enseignement général	-L'arabe -L'anglais - Le français -Le hausa - Le igbo -Le yoruba	- Biologie - Informatique -Mathématiques - Chimie - Physique - Sciences intégrées - Education physique	- Agriculture -Education scientifique -Commerce -Enseignement ménager - Education artistique

Tableau 1. L'organigramme des collèges d'éducation

Il y a deux autres doyens : un en charge des affaires estudiantines et l'autre qui s'occupe d'autres certifications (non mentionnées dans l'organigramme).

En 1989, une commission appelée « *National Commission for Collèges of Education (NCCE)* » a vu le jour dans le but de coordonner et d'harmoniser les activités de ces collèges.

2.5. Les départements des français

Il y a deux types de formation dans les collèges d'éducation. Il y a ce qu'on appelle le «Double Major» c'est-à-dire une formation dans une seule discipline, et le « Single Major » qui est une formation bi-disciplinaire.

Les étudiants qui suivent le « Double Major » ont plus d'heures de français que leurs collègues qui suivent le « Single Major »

Le « Double Major » serait plus avantageux pour le français si des réformes pouvaient être entreprises touchant tous les aspects de la formation dans ces institutions. Il pourrait permettre aux futurs enseignants d'atteindre un niveau de compétence plus élevé en langue et en didactique du FLE car les heures d'enseignement attribuées au Double Major sont plus importantes.

2.5.1 Les objectifs des départements de français:

Le « Minimum *Standard* » page 36, indique que, mise à part la France, le français est parlé dans plusieurs pays à travers le monde. Parmi ces pays, le Tchad, le Cameroun, le Niger et le Bénin partagent une frontière commune avec le Nigeria.

L'objectif premier de l'enseignement/apprentissage du Français au Nigeria, c'est de faciliter la communication avec ses voisins francophones et de promouvoir des rapports économiques, sociaux, politiques et culturels avec le monde Francophone.

Le programme de l'enseignement/apprentissage du Français au niveau des collèges d'éducation a donc pour objectif selon le «Minimum Standard» :

- De former des enseignants compétents en langue et littérature française pour enseigner aux niveaux primaire et secondaire;
- De familiariser les futurs enseignants à la vie socioculturelle et politique dans les pays francophones d'Afrique et à travers le monde. Cet objectif peut être atteint à travers la littérature Francophone.
- D'initier les étudiants à la recherche et aux études futures (« *further studies* »). Cf. (National Programme for NCE French).

2.5.2 Remarques

- On peut constater que le terme « compétent » utilisé dans les objectifs assignés aux collèges d'éducation ne signifie pas absolument « être capable » d'utiliser la langue à des fins de communication (cf.2.3.1.1).
- Former des enseignants compétents en langue et littérature française est aujourd'hui vague si le niveau à atteindre par les futurs enseignants n'est pas précisé. Il faudrait aussi s'interroger sur quel textes littéraires aborder et quelle didactique de la littérature mettre en place.
- Il faudrait aussi s'interroger sur comment enseigner la civilisation francophone dans les collèges d'éducation afin que cet enseignement puisse entraîner un développement des capacités communicatives chez les futurs enseignants.

2.5.3 Durée de formation

La durée de formation dans les Collèges d'Éducation est de 3 ans (NCE 1, NCE 2 et NCE 3) sans prendre en compte l'année préparatoire.

Les horaires sont présentés de manière suivante :

Année préparatoire 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestre		1 ^{ère} année 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestre		2 ^{ème} année 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestre		3 ^{ème} année 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestre	
192 heures	192 heures	84 heures	72 heures	96 heures	72 heures	72 heures	72 heures
Total = 384 heures		Total = 156 heures		Total = 168 heures		Total = 144 heures	
Grand total = 852 heures							

Tableau 2. Les horaires du Single major (formation bi-disciplinaire).

Année préparatoire 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestre		1 ^{ère} année 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestre		2 ^{ème} année 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestre		3 ^{ème} année 1 ^{er} et 2 ^{ème} semestre	
192 heure s	192 heures	168 heures	144 heures	192 heures	144 heures	144 heures	144 heures
Total = 384 heures		Total = 312 heures		Total = 336 heures		Total = 288 heures	
Grand total = 1320 heures							

Tableau 9. Les horaires du double major.

2.5.4 Remarques

Si l'on considère les horaires alloués aux collèges d'éducation que cela soit pour la formation bi-disciplinaire (plus de 800 heures) ou une seule discipline (plus de 1300 heures) les possibilités de mettre en place une formation de qualité sont évidentes. Mais nous pensons qu'il va falloir revoir les programmes et améliorer l'environnement d'enseignement/apprentissage comme nous l'avons précisé dans (2.3.1.1). La nécessité de former les formateurs en didactique du FLE s'impose également pour que ces horaires puissent être utilisés efficacement.

Il est important de noter que l'année préparatoire a été introduite dans le but de pallier le manque d'étudiants dans certains départements. Normalement, le profil d'entrée dans un département de français est l'obtention d'une mention (*crédit*) à la fin du cycle secondaire. Or les examens de fin de ce cycle correspondent au niveau A2 du CECRL pour NECO

(*National Examination Council*). Il est donc judicieux de faire en sorte que le niveau de l'enseignement du français en année préparatoire puisse atteindre ce niveau-là. Mais un test de niveau organisé dans 10 collèges d'éducation, par le « *Nigeria French Language Projet* » et le service culturel de l'ambassade de France, concernant 147 étudiants, ayant suivi 400 à 450 heures de cours de français en utilisant la méthode Studio 100, montre un taux de réussite de 35 %. Les épreuves proposées pendant le test correspondaient au niveau A1 du CECR. L'échec était de 100% dans le collège d'éducation fédéral de Zaria au Nord du pays, 93% dans le collège d'éducation d'Ilesa dans l'ouest et 80 % à Lagos par exemple. L'échec constaté dans ces 3 établissements ne peut être attribué à leur localisation géographique, puisqu'au collège d'éducation fédérale de Kano (qui se trouve au Nord-ouest du pays, comme celui de Zaria), la réussite a été de 100%. On pourrait plutôt attribuer cet échec à un problème méthodologique ou à l'enseignement par matière. Il faut préciser que le test a été effectué sous le modèle des examens du DELF. Or l'enseignement dans les collèges d'éducation est basé sur la transmission des contenus et les étudiants n'étant pas habitués à une évaluation de type communicatif, il n'est pas surprenant qu'ils aient échoué à ce test. Ce phénomène se répercute aussi aux autres niveaux (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année).

2.5.5 Condition d'admission

Les candidats désireux de suivre une formation au niveau des collèges d'éducation devront:

- Etre titulaire du « *Senior School Certificate* » (SSC) ou « *General Certificate of Education* » (GCE) avec mention « bien » en 5 matières y compris l'anglais et les mathématiques.
- Les candidats titulaires du « *Grade II teachers certificate* » avec « mention bien » ou « assez bien » dans trois matières dont deux devront être liées aux disciplines que le candidat souhaite étudier. La mention « bien » ou « assez bien » en anglais et en mathématiques pourrait être exigée pour certaines filières.
- Peuvent être retenus les candidats titulaires de « *l'Associate Certificate in Education* » délivré par un établissement reconnu au Nigeria ou à l'étranger.
- Tous les candidats devront passer un test de sélection organisé par le JAMB (*Joint Admission and Immatriculation Board*).
- Peuvent aussi être admis les candidats ayant passé l'examen de fin du « Pre-NCE » (année préparatoire) et qui auraient réussi à l'examen de sélection organisé par le JAMB.
- En outre, les collèges d'éducation peuvent organiser leurs propres tests pour valider l'admission des candidats pour certaines filières.

2.5.6 Remarques

Ce qu'il faudrait remarquer ici c'est que très peu d'étudiants ayant fait du français jusqu'en

terminale (au lycée) vont dans les collèges d'éducation. Ces étudiants vont directement à l'université. C'est la raison pour laquelle l'année préparatoire a été créée dans le but de pallier ce manquement. En ce qui concerne les langues en général et le français en particulier, certains étudiants entrent dans le département parce qu'ils n'ont pas pu s'inscrire dans la filière de leur choix. Apprendre une langue étrangère sans qu'il y ait une quelconque motivation peut limiter les chances de réussite. Il serait donc important de réfléchir sur les stratégies à mettre en place pour que ces étudiants puissent comprendre les raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue, et qu'ils puissent comprendre la valeur de cet apprentissage.

2.5.7 Structures et équipement requis

- **Les salles de classes :** chaque département de français devrait disposer de plusieurs salles spacieuses et bien aérées. Elles ne doivent pas être partagées avec d'autres départements.

2.5.8 Laboratoire/studio : chaque département devrait disposer d'un laboratoire de langue bien équipé (antenne parabolique, ordinateur, postes de télévision, projecteurs et équipements audio-visuels) pouvant accueillir 30 personnes au minimum.

2.5.9 Bibliothèque : les départements devraient disposer d'une bibliothèque suffisamment équipée de livres, de revues, de journaux, de magazines de cassettes et des piles. Il devrait y avoir un nombre suffisant d'ouvrages couvrant tous les aspects de la langue française en raison d'un livre pour 10 étudiants.

2.5.10 Remarques

Les nombreuses visites que nous avons effectuées dans plusieurs Collèges d'éducation, montrent qu'effectivement les infrastructures existent, surtout dans les collèges fédéraux. Mais quant au laboratoire de langue, seul le collège de Gindiri dans l'État de Plateau en dispose. Ce laboratoire malheureusement ne fonctionne plus. Les collèges d'éducation fédéraux comme ceux de Pankshin et Zaria qui sont supposés avoir plus de moyens n'en disposent pas.

La plupart des collèges ont une antenne parabolique, des postes de télévision et des magnétophones. Mais l'utilisation de ces appareils est problématique du fait des coupures d'électricité qui sont récurrentes au Nigeria. La plupart de temps, ce n'est pas l'achat du matériel qui pose problème, mais c'est son utilisation.

La plupart des livres, des revues, des magazines et des documents sonores qu'on trouve dans ces collèges sont des dons de l'ambassade de France octroyés dans le cadre d'aides ponctuelles ou des projets FAC (fonds d'aide et de coopération) mis en place en faveur de l'appui à l'enseignement du français au Nigeria. On y trouve aussi quelques méthodes telles

que « On y va » CLE International juin 2004, élaborée pour le Nigeria ainsi que la méthode « Studio 100 ». Les 3 CFTD (*Centre for French Teaching and Documentation*) installés à Jos, Ibadan et Enugu, fournissent régulièrement une aide en matériel aux différentes institutions.

Le matériel existe dans certains collèges d'éducation, mais il faudrait étudier les possibilités qui pourraient permettre aux étudiants de se servir de ce matériel pour faire des recherches sur internet, pour travailler en autonomie afin développer leur compétence de communication. Il faudrait aussi étudier la possibilité de former les étudiants aux TICE qui leurs seront très utiles pendant et après leur formation. Il faudrait également réfléchir sur l'utilisation et à la gestion de l'espace classe afin que de l'adapter à une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

2.5.11 Personnel enseignants : un minimum de 8 professeurs est requis dans un département où le système de « single » major est appliqué, tandis qu'un minimum de 12 professeurs est exigé dans le cas où c'est le système de « double major » qui est appliqué.

2.5.12 Remarques

Le problème du manque de formateurs ne se pose pas en général, sauf dans le collège de Gindiri où il n'y a que 4 professeurs. La difficulté se situe au niveau des compétences des professeurs qu'on emploie. Il y a des formateurs qui ont à peine le niveau B1. Le recrutement des enseignants est très politisé au Nigeria. Il y a des facteurs ethniques qui s'y mêlent. Un formateur peut être employé sans l'avis du chef de département. L'une des raisons de l'échec des formations dans ces collèges provient du recrutement basé sur le diplôme obtenu et non pas sur les compétences du recruté.

Une réflexion sur la mise en place des formations continues pourrait aider à améliorer non seulement la compétence linguistique des formateurs mais aussi leurs compétences didactiques. Dans ce cas précis l'autoformation et l'utilisation des TIC pourraient être envisagées.

2.5.13 Le personnel administratif : il devra être composé de deux techniciens de laboratoire, un personnel administratif et deux secrétaires/dactylographe.

2.5.14 Mode d'enseignement :

Selon le programme des collèges c'est « l'approche communicative de l'enseignement des langues qui devra être adoptée ».

2.5.15 Remarques

-Le programme des collèges d'éducation préconise l'adoption de « l'approche

communicative». Ce qui est une bonne chose, mais l'adoption d'une nouvelle méthodologie d'enseignement suppose la mise en place d'un plan de formation des formateurs, pour qu'ils puissent changer leurs pratiques de classe. A ma connaissance 99% des formateurs des collèges d'éducation sont avant tout des spécialistes en littérature et en grammaire (très peu). La formation (à distance) en méthodologie du FLE vient d'être introduite à l'université de Lagos. Selon l'entretien que nous avons eu à Besançon en octobre 2013 avec les formateurs concernés par ce programme, les cours n'ont démarré que très lentement et non pas comme on l'aurait souhaité par manque de publicité (surtout dans la partie nord du pays). Dr. Gregory Simiri⁷

-Les stages qui ont été organisés par l'ambassade de France visaient à introduire la méthode Studio 100 en année préparatoire, dans le but de rompre avec un enseignement par matière (grammaire, littérature, phonétique, civilisation etc.) qui était pratiquée auparavant. Ces stages ne concernent pas les trois autres années de formation. Si l'approche communicative devait être introduite, elle ne devrait pas se limiter à l'année préparatoire. Les résultats obtenus à la fin de l'année préparatoire montrent que les formateurs des collèges d'éducation n'ont pas la maîtrise de cette approche. Ils ont 400 à 500 heures de français, mais les étudiants atteignent difficilement le niveau A1 du CECR.

-Un travail de fond reste à faire si l'on veut aboutir à la mise en place d'un enseignement de qualité dans ces collèges. Il faudrait dans l'avenir envisager l'introduction des perspectives actionnelles pour qu'à chaque étape de l'enseignement l'on sache quel est le niveau visé.

2.5.16 Conditions requises pour l'obtention du diplôme NCE

Pour obtenir le diplôme NCE, les candidats doivent :

- Obtenir une moyenne de « D » (passable) dans le 2 matières principales (exemple Français et Anglais) et en pédagogie générale.
- Réussir au stage pratique (*teaching practice*) et l' « *acculturation programme* » qui consiste à séjourner dans un environnement francophone.
- Rédiger un mémoire sur un sujet précis répondant aux objectifs du programme NCE.
- Avoir un minimum de 128 crédits répartis comme suit :

Cours	Single major (crédits)	Double major (crédits)
1. Pédagogie générale	36	36
2. Cours généraux	18	18

⁷ Simiri, université de Lagos, gsimiri@yahoo.fr.

3. Stage pratique	6	6
4. Cours de français	36	72
5 Deuxième matière	36	-
Total	132	132

Tableau 4. Le nombre de crédits pour le « single » et le « double major »

2.5.17 Stage pratique (*teaching practice*)

Chaque étudiant de 3ème année devra faire un stage pratique de 26 semaines, dans un établissement primaire ou secondaire, pendant le 1er semestre (septembre-Avril). Les stagiaires doivent être supervisés par les professeurs du département de français.

2.5.18 Excursion

Les étudiants devront aller en excursion au moins une fois par semestre dans un environnement où il leur sera possible d'entrer en contact avec le français et de pratiquer cette langue.

2.5.19 Mémoire

Chaque étudiant devrait rédiger un mémoire en anglais/français selon les départements.

2.5.20 Combinaison de matières

Les étudiants qui choisissent le Single Major peuvent combiner le français avec l'anglais, l'art, la musique, l'une des langues nigérianes, l'histoire, les sciences politiques, le commerce, l'administration, les sciences sociales, la religion chrétienne, l'islam, l'informatique, etc.

2.5.21 Le bain linguistique (séjour à l'étranger)

Tous les étudiants devront passer au minimum 6 semaines dans un environnement Francophone dans le cadre d'un programme d'immersion linguistique (ex. Village Français du Nigeria).

2.5.22 Remarques

- Les stages pratiques sont organisés dans des établissements publics ou privés. C'est le stagiaire qui choisit l'école ou le collège pour faire son stage. Nous avons constaté deux choses : premièrement les stagiaires sont supervisés par leurs professeurs qui viennent une ou deux fois pour les observer. Il y a donc une absence de tutorat, c'est-à-dire que ces futurs enseignants ne sont pas supervisés et guidés par un professeur qualifié, avec qui ils pourraient discuter et qui leur servirait de guide. En général quand les stagiaires arrivent dans un établissement, on leur donne quelques classes pour enseigner. Deuxièmement, certains stagiaires choisissent des établissements où le français n'est pas enseigné. C'est-à-dire que ces stagiaires seront les premiers à introduire le français dans ces écoles. Dans ce

cas par exemple, le stagiaire se retrouve tout seul, sans matériel, sans tuteur. Il doit attendre la visite de ses professeurs qui passeront une ou deux fois pour l'évaluer.

- « le séjour à l'étranger » ne se déroule plus dans un pays francophone comme autrefois pour des raisons économiques. Les étudiants de 3ème année se rendent désormais au « Village Français du Nigeria » situé à la frontière béninoise. Le séjour dans ce village reste très artificiel parce que les étudiants n'ont aucun contact avec les francophones. Ils restent entre eux et continuent à s'exprimer en anglais et dans les langues locales. Les seuls moments où ils peuvent entendre le français, c'est lorsqu'ils sont en contact avec leurs professeurs. On ne peut donc pas parler de contact direct avec la langue dans cette situation. En plus les contenus des cours que ces futurs enseignants suivent au «Village Français du Nigeria» sont une simple continuation des cours très académiques qu'ils suivent déjà dans leurs établissements respectifs.

- Les mémoires sont rédigés en général en anglais, le niveau des étudiants ne leur permettant pas de les rédiger en français. La rédaction du mémoire en français aurait pu aider ces étudiants à mieux améliorer leur capacité d'expression écrite.

- Si l'on considère le nombre d'heures de français de l'année préparatoire jusqu'en 3ème année, les étudiants ont entre 800 et plus de 1000 heures de français, comme nous l'avons déjà dit précédemment. Ce qui est très surprenant, c'est que les conditions d'obtention du diplôme à la fin de 3ème année n'exigent que 128 heures de cours. Nous pensons qu'il y a là une certaine incohérence.

- Les excursions sont rarement organisées du fait de l'éloignement de certains collèges d'éducation avec les pays francophones. Les seules institutions où les étudiants peuvent faire des excursions sont les 10 Alliances Françaises où les 3 CFTD (*Centre for French Teaching and Documentation*) existant dans le pays. En général quand les étudiants viennent dans ces institutions, ils peuvent regarder un film en français et avoir des discussions avec les responsables. (*Minimum Standard, Nigeria Certificate in Education 4th edition 2009*)

- Il nous arrive de constater une combinaison de matières très étrange, par exemple français/mathématiques, français/biologie. Mais il y a des étudiants qui ont une meilleure combinaison, par exemple français/anglais, français/langue locale etc. On sait que l'enseignement/apprentissage des langues d'une manière générale comporte quelques similarités. Ces similarités peuvent aider les futurs enseignants aussi bien dans l'apprentissage des structures de ces langues comme dans la méthodologie d'enseignement. Il arrive dans certains établissements que les combinaisons des matières se fassent sans le choix réel des élèves maîtres.

Il est évident qu'on constate des insuffisances dans le programme d'enseignement des collèges d'éducation. L'élaboration d'un nouveau programme avec des objectifs clairs en termes de compétences à atteindre en référence au CECR, et la mise en place des formations continues pourraient permettre aux futurs enseignants d'avoir un niveau élevé de compétences linguistiques et didactiques. Il est important que le ministère de l'éducation, le NCCE, ainsi que les institutions de formation puissent jeter un regard sur le progrès réalisé dans d'autres pays et sur d'autres continents en matière de formation d'enseignants. Étant donné que le monde est entrain de se globaliser, la concurrence en terme de qualité entre les institutions d'enseignement supérieur à travers la planète est grande. La formation dans les collèges d'éducation est entrain d'être remise en cause à l'intérieur même du pays, d'où l'impérieuse nécessité de l'améliorer et de l'adapter aux besoins actuels du pays et de ses citoyens.

Chapitre 3 :

Les apports théoriques en didactique du FLE et en formation d'enseignants

Dans ce chapitre nous présentons les différentes conceptions en didactiques du FLE et en formation d'enseignants, qui à notre avis peuvent donner une orientation conduisant à la mise en place d'un enseignement/apprentissage de qualité dans les collèges d'éducation, en décalage avec la pratique actuelle sur le terrain.

3.1 Méthodes et méthodologies d'enseignement

D'une manière générale le terme méthode est employé de deux manières pour désigner « - soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en compte l'ensemble des niveaux. Par exemple, Espace⁸ ou Café crème⁹ ; - soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. Par exemple la méthode directe... ». Cuq¹⁰ (2005). Quant au terme méthodologie il fait référence en général selon le même auteur « à l'étude des méthodes et leurs applications ; soit à un ensemble de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origines diverses qui les sous-tendent ».

À la fin du XVIIIème siècle, le développement de l'industrie, du commerce, des moyens de communication ainsi que les avancées dans les rapports internationaux qu'ils entraînent commencent à susciter de plus en plus une demande sociale de connaissance pratique des langues étrangères.

A partir du 19^{ème} siècle jusqu'à nos jours, différentes méthodologies se sont succédées dans l'enseignement des langues étrangères. Les unes en rupture avec celles qui les ont précédées, les autres comme une adaptation de celles-ci pour répondre aux nouveaux besoins de la société. Nous n'entendons pas présenter ici de manières exhaustives, la succession chronologique de ces méthodologies, mais nous énumérerons surtout celles qui sont les plus connues pour montrer les demandes sociales qui ont engendré la naissance de ces méthodologies.

3.1.1 La méthodologie traditionnelle.

La méthodologie traditionnelle, également appelée méthodologie grammaire-traduction était calquée sur le modèle de l'enseignement des langues anciennes, c'est-à-dire le latin et le grec.

⁸Espace, méthode de français, Hachette 1996, Paris

⁹Café Crème, méthode de français, Hachette Livre, 1997, Paris

¹⁰ Cuq (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble pp253-254.

Puis elle a constitué une méthodologie d'enseignement des langues vivantes étrangères dans le cycle secondaire pendant la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a été utilisée pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. La méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^{ème} et le XIX^{ème} siècle à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui fait qu'elle plaçait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et que l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'était pas totalement négligé. Par conséquent d'après cette méthodologie, il existait une langue "normée" et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires, qui devait être préférée à la langue orale, et imitée par les apprenants, afin d'acquérir une compétence linguistique adéquate. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Au XVIII^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement la traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases).

L'instruction de l'Éducation Nationale française du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle, et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque:

"La première année (...) sera consacrée toute entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe, la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire". (Les instructions officielles de l'éducation nationale 1844).

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et l'apprenant devait les connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. On peut donc constater que, la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève. En plus « La progression est souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, les compléments du verbe, les adverbes, etc. Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient des exercices de version ou de thèmes. » Cuq¹¹ (2005).

La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves. D'après Puren (1988), dès le milieu du XVIIIème siècle, la demande sociale d'apprentissage des langues a évolué. On avait alors besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères.

Selon Besse (1985), « la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée comme efficace, puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles ».

La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique, c'est-à-dire du professeur vers les élèves. « L'interaction apprenant-apprenant est pratiquement inexistante » Germain (1993).

3.1.1.1 Conception de l'apprentissage dans la méthodologie traditionnelle

Dans cette méthodologie, « l'apprentissage est vu comme une activité intellectuelle qui consiste à apprendre et à mémoriser des règles et des exemples en vue d'une éventuelle maîtrise de la morphologie et de la syntaxe de L2 ». Germain¹² (1993). L'apprenant est amené à mémoriser la conjugaison verbale ainsi que de nombreux mots de vocabulaire ». Quant à l'enseignant, il est vu comme le personnage dominant dans la classe. Il est considéré à la fois comme le détenteur du savoir (c'est-à-dire de la 'bonne réponse' et de l'autorité. L'apprenant doit exécuter ce que le maître dit de faire : il n'a pratiquement aucune initiative. En règle générale, l'erreur n'est pas tolérée : il est important que l'apprenant donne une réponse juste et précise. Si la réponse n'est pas connue, ou si une erreur se produit, le maître veille à fournir la réponse et à

¹¹ Cuq (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble, p255

¹² Germain (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Cle International Paris , p103

corriger l'erreur.

3.1.2 La méthodologie directe.

La méthodologie directe est considérée historiquement par Puren (1988) comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle. Cette méthodologie a été utilisée en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle. Selon Cuq¹³ (2005), « elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901 », qui l'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle ou de grammaire-traduction en raison de son principe direct. Dans cette circulaire, on oblige pour la première fois tous les professeurs de langues étrangères à utiliser une méthodologie unique, ce qui n'a pas manqué d'engendrer une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement.

Dès la fin du XIX^{ème} siècle la France avait manifesté le désir de s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque.

3.1.2.1 Les caractéristiques de la méthodologie directe sont :

- L'enseignement se faisant en langue étrangère, par exemple, on enseignait des mots ou des phrases en langue étrangère sans passer par l'intermédiaire de la langue française. Le professeur expliquait le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduisait jamais en langue maternelle. L'objectif était que l'élève puisse apprendre à penser en langue étrangère le plus tôt que possible pour lui permettre de s'imprégner de cette langue et d'éviter des comparaisons avec la langue maternelle.
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accordait une importance particulière à la prononciation et on considérait la langue écrite comme la transcription de la langue orale.
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudiaient pas d'une manière explicite). On privilégiait des exercices de conversation et des questions-réponses dirigés par l'enseignant.

Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter

¹³ Cuq (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble, p256

le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères.

3.1.2.2 La conception de l'apprentissage dans la méthodologie directe

Selon Germain¹⁴ (1993), dans la méthodologie directe, « l'apprenant est entraîné à penser dans L2 le plus tôt possible. Il ne mémorise pas de longues listes de mots (comme c'était le cas dans la méthode grammaire-traduction) et utilise le vocabulaire dans des phrases complètes. [...] L'apprenant doit participer de manière active à son propre apprentissage : c'est ainsi qu'il doit répondre aux questions de l'enseignant, lire à haute voix les passages assignés, poser des questions etc. Quant à l'enseignant, il démontre, soit à l'aide d'objets ou d'images : il ne traduit pas et n'explique pas. Il dirige les activités de la classe mais laisse une certaine initiative à l'apprenant. Comme l'usage exclusive de la L2 est préconisé, l'enseignant se doit de bien maîtriser la langue cible. C'est l'enseignant qui sert de modèle linguistique à l'apprenant ».

3.1.3 La méthodologie active.

La méthodologie active a été utilisée dans l'enseignement des langues vivantes étrangères en France à partir des années 1920 jusqu'aux années 1960. Cependant on constate une certaine confusion terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, on la nommait également “méthodologie éclectique”, “méthodologie mixte”, etc. Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. Certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle.

La méthodologie active est donc une sorte de synthèse entre certains procédés et techniques traditionnels et les grands principes de la méthodologie directe. Elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie. C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut « une philosophie de l'équilibre ».

3.1.3.1 Les caractéristiques de la méthode active

- L'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe a été privilégié. La phonétique était enseignée suivant le modèle des manuels d'anglais de l'époque, et c'est avec l'instruction de 1969 que s'est développée l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, magnétophone).

¹⁴ Germain (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Cle International, p129

- On constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on n'interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque, on retrouvait des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne, dans lesquelles on utilisait des images, pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire.
- Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

3.1.4 La méthodologie audio-orale.

La méthodologie audio-orale est née au cours de la deuxième guerre mondiale, pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement du personnel parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Léonard Bloomfield qui va créer "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée.

La MAO américaine, comme la méthodologie directe française, un demi-siècle plus tôt, a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque. « *The army method* proposait des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composait et elle distribuait ses leçons au cours des stages intensifs »Cuq¹⁵ (2005).

La méthodologie audio-orale constituait un mélange de la psychologie behavioriste (approche psychologique qui consiste à se concentrer sur le comportement observable déterminé par l'environnement et l'histoire de l'interaction de l'individu avec son milieu) et du structuralisme linguistique (étude de la langue comme structure) qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire.

3.1.4.1 La conception de l'apprentissage dans la méthode audio-orale

Dans la méthodologie audio-orale, « apprendre une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes d'automatisme syntaxique, surtout au moyen de la répétition

¹⁵ Cuq (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble, p258

jusqu'au «*overlearning*» c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire de penser pour produire des énoncés corrects. Germain¹⁶ (1993).

Les apprenants imitent le modèle de l'enseignant, réagissent à ses directives et doivent répondre rapidement à ses questions, de façon automatique, sans prendre le temps de réfléchir au choix de telle ou telle forme linguistique. L'enseignant pour sa part, sert de modèle de prononciation, en plus des modèles fournis par des enregistrements sur bande magnétique, surtout lorsqu'il n'est pas un natif ou n'a pas atteint le degré élevé de bilinguisme. L'apprenant n'a qu'à imiter l'enseignant ou la bande magnétique.

L'enseignant s'assure avant tout de la bonne prononciation des formes linguistiques et du bon emploi des patterns syntaxiques. Il est comme un chef d'orchestre : « il dirige, guide, et contrôle le comportement linguistique des apprenants. Freeman (1986) cité par Germain¹⁷ (1993).

Il y a interaction entre l'enseignant et les apprenants, mais suivant les directives du professeur. Il y a aussi interaction entre les apprenants (questions-réponses) mais toujours suivant les directives de l'enseignant.

L'erreur, tant de prononciation que de structure n'est pas tolérée. L'erreur doit être évitée autant que possible, voire anticipée, par l'analyse comparée de la langue de départ et de la langue cible.

La méthodologie audio-orale a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris, et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, l'enthousiasme pour les exercices structuraux a fait place à la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement.

3.1.5 La méthodologie audiovisuelle.

La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970, et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France". La cohérence de la méthodologie audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son.

« L'objectif général visé est l'apprentissage de la communication, surtout verbale, dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire la langue parlée familière. En vue d'arriver à cette maîtrise pratique de L2, l'accent est mis sur la compréhension. Les éléments acoustiques du langage

¹⁶ Germain (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Cle International, p.143.

¹⁷ Germain (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Cle International, pp144-146.

sont mis en valeur, qui doit toujours précéder la prononciation ». Germain¹⁸ (1993).

Selon Puren (1988), la MAV française est une méthode originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique, le structuro-globalisme. La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française, cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration.

Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral par rapport à l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

Puren (1998) résume ci-dessous les caractéristiques de la méthode audio-visuelle/en opposition avec l'approche communicative :

- Utilisation de dialogues fabriqués présentés de manière simultanément sonore et visuelle ;
- travail systématique sur les structures de la langue ;
- progression linéaire ;
- situation de communication stéréotypée;
- méthode et stratégies unique et uniformes ;
- « centration sur la méthode » (i.e. sur les matériels didactiques fabriqués) ;
- exclusion de la L1 et apprentissage mécanique ;
- évitement de l'erreur ;
- enseignement frontal
- enseignant « maître » (i.e. seul responsable du processus d'enseignement/apprentissage) ;
- rigidité du schéma de classe.

Dans la méthode audio-visuelle, l'apprenant n'a en fait aucun contrôle sur le déroulement ou le contenu du cours. Il a à se soumettre aux directives de l'enseignant et doit effectuer les tâches qui lui sont assignées. Il est cependant actif parce qu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement.

Germain¹⁹ (1993) explique ci-dessous les différentes étapes d'un cours par la méthodologie

¹⁸ Germain (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Cle International, p153.

¹⁹ Germain (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Cle International Paris, p156.

audio-visuelle :

- L'écoute active se fait lors de la présentation du dialogue de départ (enregistré dans le magnétophone et accompagné de la projection de films fixe) : il s'agit d'essayer par exemple de différencier les personnages par les voix, de reconnaître les éléments déjà appris, et de chercher à comprendre les éléments nouveaux grâce à l'image situationnelle ou au contexte linguistique.
- La répétition consiste en une reproduction de dialogue (avec l'aide des images projetées) en imitant le plus fidèlement possible le rythme et l'intonation.
- Après une phase de compréhension, suite aux explications fournies par l'enseignant, l'apprenant doit répéter le dialogue sans l'aide du magnétophone. Cette phase de mémorisation s'accompagne de théâtre consistant en une reproduction de dialogue avec les gestes, les attitudes et les mimiques appropriées.
- Lors de phase d'exploitation, l'apprenant est amené à reproduire lui-même de nouveaux énoncés suite à des activités de moins en moins directives.

3.1.6 L'approche communicative

Les travaux du Conseil de l'Europe effectués pendant la première moitié des années 1970, ont conduit à l'élaboration d'une approche méthodologique pleine d'innovation, appelée « approche communicative ».

L'approche communicative est le résultat du « bilan négatif » des méthodes d'inspiration behavioriste, des recherches en philosophie du langage, en linguistique et en didactique, des demandes spécialisées de formation, etc. « Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Coq (2005). Elle introduit des changements significatifs dans l'enseignement des langues étrangères, notamment:

- utilisation des documents authentiques, visuels et sonores, très variés ;
- travail systématique sur « notion » et « fonction », acte de langage, intention de communication ;
- déclin de la notion de progression, qui de « linéaire » devient « spirale » ou « cyclique » ;
- essai de prise en compte de la totalité de la situation d'énonciation (contexte, présupposées, psychologie des personnages, statut, rôle, etc.) ;
- différenciation des méthodes et stratégies selon les intérêts, les besoins, le style d'apprentissage... ;
- enseignement « orienté vers l'action » et « centré sur l'apprenant » ;
- réhabilitation de la langue maternelle et prise en compte des acquis antérieurs et de la capacité de réflexion ;

- utilisation de l'erreur comme étape nécessaire au progrès ;
- nouvelle forme « sociale de travail » en classe (pairwork, petit groupes... ;
 - redéfinition du rôle de l'enseignant (animateur, coordinateur, conseiller plus que « maître » ;
 - plus grande souplesse et flexibilité dans le déroulement du cours ; etc. Puren²⁰ (1998).

Les méthodologies précédentes (très prescriptives et très rigides) étaient connues pour leur autoritarisme. Les concepteurs de l'approche communicative ont donc proposé une autre conception de l'enseignement/apprentissage s'appuyant sur les pratiques quotidiennes et des situations de communication réelle. « L'approche communicative recentre l'enseignement de la langue sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication » Bérard²¹ (1991).

Dans les méthodologies précédentes, l'apprenant était un sujet passif, mais dans l'approche communicative, il devient un vecteur du processus d'apprentissage, « il est conçu comme un acteur social, possédant une identité personnelle, et l'apprentissage comme une forme de relation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui ». Puren (1998).

Ceci entraîne un changement des modalités d'enseignement, et du statut de l'élève. « L'apprenant devient actif, la relation pédagogique change, ses besoins sont analysés pour élaborer la progression de l'enseignement, qui n'est plus linéaire mais soumise à ses progrès ».

Dans l'approche communicative, les objectifs d'enseignement/apprentissage ne sont plus définis en termes de structures et de lexiques, mais en termes de savoirs et de savoir-faire. La progression de l'enseignement n'est plus linéaire mais elle est présentée en spirale.

L'élaboration des programmes d'enseignement tient compte des besoins langagiers des apprenants et elle est formulée en termes d'objectifs d'apprentissage à la fois communicatifs et linguistiques.

Les documents (authentiques) sont choisis en fonction des caractéristiques du groupe d'apprenants. L'approche communicative conduit l'apprenant vers une autonomie à travers des

²⁰ Puren (1998), *Se former en didactique des langues*, ellipses Paris, p36.

²¹ Bérard (1991), *L'approche communicative, théorie et pratiques*, Cle International, p17.

situations d'enseignement-apprentissage qui le rendent actif. L'apprenant apprend à réfléchir sur son apprentissage et à construire son savoir avec l'aide de l'enseignant qui l'amène à acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être fixés par les objectifs.

« Les contenus d'apprentissage sont organisés en savoir, savoir-faire et savoir-être. Ces contenus peuvent être présentés en termes de notions, générales ou spécifiques, et de fonctions langagières, d'actes de parole qui justifient l'appellation notionnelle fonctionnelle de la méthodologie ». Wilkins (1979)

« Il est incontestable que l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-visuelles et audio-orales, même si elles ont constitué une avancée non négligeable par rapport aux méthodes traditionnelles et ont permis à certains publics d'apprendre efficacement une langue étrangère » Bérard²² (1991).

L'approche communicative introduite dans l'enseignement secondaire au Nigeria pour la première fois en 1993, grâce aux stages organisés par le CFTD de Jos, a entraîné des changements importants. Le programme d'enseignement du français au collège et au lycée a été révisé, la méthode On y va²³ a été introduite dans les classes et plus récemment, les modes d'évaluation des examens terminaux ont été révisés.

L'introduction de l'approche communicative a transformé l'enseignement du français au niveau secondaire. Le français n'est plus considéré comme une langue difficile, ce qui était le cas avant l'introduction de cette méthodologie.

Il est vrai que les effectifs élevés des classes (50 à 100 élèves par classe), l'insuffisance des heures d'enseignement (1h20mn par semaine), le manque de matériel pédagogique (très peu d'élèves disposent d'un manuel de français dans les établissements publics), le manque de formation de certains enseignants ne favorisent pas la mise en place effective de cette méthodologie. Néanmoins, les élèves du secondaire apprécient la langue française.

Par contre au niveau de l'enseignement supérieur, et plus précisément au niveau des collèges d'éducation, l'approche communicative, ne se reflète pas dans la pratique des formateurs, même si théoriquement elle est souvent évoquée. Perrenoud (1994) souligne les risques du « Faites comme je dis, pas comme je fais ! » Il s'interroge en disant « Comment rendre crédibles certaines pratiques pédagogiques conseillées aux maîtres en formation si la façon dont on les

²² Bérard (1991), L'approche communicative, théorie et pratiques, Cle International, p11.

²³ On y va, méthode de français, Cle International, 2004, Paris.

traite et les instruit ne complètement le discours qu'on leur tient ? » L'enseignement du français est fait de manière magistrale, ce qui ne favorise pas l'acquisition des compétences de communication.

3.1.7 La perspective actionnelle

Une nouvelle approche, la Perspective Actionnelle prend le relais de l'approche communicative à la fin des années 1990.

D'après Bertocchi et Costanzo « l'objectif de cette approche, comme son nom l'indique, vise l'interaction: son but c'est de faire atteindre par l'apprenant une compétence « plurilingue et pluriculturelle », et pouvoir le rendre capable d'activer une compétence communicative qui peut être partielle en plusieurs langues (en fonction des besoins et/ou des motivations), et une compétence de compréhension des éléments culturels dont toute langue est porteuse.

L'idée de progression du plus simple au complexe se trouve modifiée par l'introduction de la notion de module, unité d'organisation des contenus d'apprentissage, basés sur des tâches pouvant inclure différentes unités ou leçons.

Les activités linguistiques et communicatives de réception et de production se présentent articulées différemment car il n'existe aucune hiérarchie dans l'ordre des tâches ; aux activités communicatives qui caractérisent les approches précédentes on ajoute des activités de réflexion (métacognitives), c'est-à-dire les activités qui permettent à l'apprenant de réfléchir sur ses connaissances et de comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire des nouvelles connaissances. L'apprenant devient donc conscient des stratégies d'apprentissage qu'il met en œuvre pour apprendre et comprendre le fonctionnement de la langue ». Bertocchi et Costanzo (2006)²⁴

La perspective actionnelle est l'une des quatre (r)évolutions proposées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001. En effet, le cadre, qui n'est ni un manuel ni un référentiel de langue mais un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues² propose les quatre axes de réflexion suivants :

3.1.7.1. Les six niveaux communs de référence à savoir : le niveau A1 (niveau introductif), le niveau A2 (niveau intermédiaire), le niveau B1 (niveau seuil), le niveau B2 (niveau avancé), le

²⁴ Bertocchi et Costanzo (2006), Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE, Cle International, Paris, p85

niveau C1 (utilisateur autonome) et le niveau C2 (maîtrise).

- Les cinq activités langagières, à savoir: la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite.
- Les trois composantes de la compétence communicative : la composante linguistique (qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), la composante sociolinguistique (qui considère la langue comme un phénomène social *avec ses* marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (qui fait le lien entre le locuteur et la situation dans ce sens qu'elle renvoie directement au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).
- Une nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues: la perspective actionnelle qui considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

« La perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour *parler* avec l'autre mais pour *agir* avec l'autre ». Bertocchini et Costanzo (2006)

Il faudrait toutefois noter que la perspective actionnelle par le CECR ne constitue pas une rupture radicale par rapport à l'approche communicative. D'après Beacco elle « s'inscrit dans des perspectives antérieures :

- celle tracée par Austin et Searle qui considèrent le langage en tant qu'action, théorie qui a été le fondement de la réalisation des niveaux seuil par le Conseil de l'Europe ;
- celle des approches actives de l'enseignement (et non uniquement réflexives et grammaticales) dans lesquelles les apprenants sont impliqués et utilisent la langue cible (ce qui est l'un des « messages » de l'approche communicative) ;
- celle qui considère que les activités de classe, ont avantage à être réalistes ou vraisemblables. Rien de vraiment novateur par rapport à l'approche communicative des enseignements de langues, dont le CECR recueille directement l'héritage et dont il ne constitue, de ce point de vue, qu'une reformulation» Beacco²⁵ (2010).

3.1.7.2 Qu'est-ce qu'une tâche? Qu'est-ce qu'une action?

« Le terme tâche est supposé référer à un éventail de projets de travail qui ont globalement comme objectifs de faciliter l'apprentissage d'une langue – depuis le simple et bref exercice

²⁵ Beacco (2010), Synergies Brésilien n° spécial 1- 2010 pp. 98

jusqu'à des activités plus complexes et plus longues telles que la résolution de problèmes en groupe ou les simulations et les prises de décision» Breen, cité par Bérard²⁶. Beacco donne plus de précision sur le terme tâche en indiquant que « Dans Recherches et application consacré au thème : langue et travail, Nancy-Combes (2007) rappelle que « une tâche selon Rod Ellis (2003) est un ensemble d'actions réalistes qui donne lieu à une production langagière « non scolaire » ou pour répondre au terme qu'il utilise « real world activities » et de « real world processes of language use » Beacco²⁷ (2010).

- Une tâche ne peut exister que s'il y a action : « Il y a *tâche* dans la mesure où l'*action* est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECRL, p. 15) Tâche et action ne sont donc pas équivalentes mais complémentaires. La tâche est comprise dans l'action. Elle en est aussi le vecteur puisqu'elle est à son service.
- Une tâche est orientée vers une production ou un résultat : « La tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (CECRL, p.121)
- Elle peut avoir des sous-tâches : « La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (...). Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...). » (CECR, p.121)
- Elle peut être de nature « essentiellement langagière », avoir « une composante langagière » ou « être non langagière. » (CECR, p.19) On peut considérer comme tâche toute activité qui met l'apprenant en action...

Si les tâches sont par nature plurielles, leur mise en œuvre le sera donc aussi. Puren (2008) suggère d'ailleurs de ne pas se fixer un modèle actionnel unique mais, au contraire, de généraliser en classe les différentes formes possibles de mise en œuvre de l'action. Il fait référence par exemple à :

- l'apprentissage et l'évaluation par tâche (« Task-based learning » ou TBL) qui invite les apprenants à travailler à partir et à propos d'une tâche centrale.

²⁶ Bérard, La tâche dans l'apprentissage du FLE, Centre de linguistique Appliquée de l'Université de Franche Comté, p22

²⁷ Beacco (2010), Synergies Brésilien n° spécial 1- 2010 pp. 98

- l'apprentissage et l'évaluation par scénarios comme le propose le Diplôme de Compétence en Langue (DCL) qui est la seule certification existante entièrement orientée perspective actionnelle.
- l'apprentissage à partir de projets en simulation
- l'apprentissage au travers de projets réels (pédagogie Freinet, volet langues)

La perspective actionnelle offre donc plusieurs visages, plusieurs approches didactiques qui se déclineront et s'adapteront selon les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants.

Nous pouvons dire que toutes les méthodologies ont fait leur preuve dans le temps, en fonction de la demande sociale et du contexte socio-économique et politique. A l'heure actuelle, compte tenu de la mondialisation et de la mobilité à travers le monde, l'approche communicative et la perspective actionnelle permet de répondre aux besoins de nos sociétés actuelles et surtout de la société nigériane connue pour sa mobilité et ses ambitions économiques et politiques.

En résumé, le tableau ci-dessous présente les principales oppositions méthodologiques. Ce tableau permet au professeur de savoir dans quelle approche méthodologique se situe sa pratique pédagogique.

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1	Transmissive	L'enseignant considère principalement l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère principalement l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, construction que son enseignement peut faciliter ; il lui demande surtout de participer.

2	indirecte	La langue maternelle des élèves est un moyen privilégié de travail en langue étrangère : on a systématiquement recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme exercice ;	directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen (la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère)
3	analytique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des mots à la phrase, des phrases aux textes, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolement à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	synthétique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble au composantes ; par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules « toutes faites » à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4	déduction	L'enseignant va ou fait aller les apprenants « des règles aux exemples » en	inductive	L'enseignant va ou fait aller les apprenants « des

		s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités et aux règles déjà connues.		exemples aux règles », en s'appuyant sur leur capacité à relier intuitivement des exemples donnés aux régularités et aux règles jusqu'alors inconnues.
5	applicatrice	La production langagière se fait par production langagière raisonnée sur la base de régularité et règles que l'on se représente consciemment.	Imitative	La production langagière se fait par reproduction immédiate des modèles donnés.
6	écrite	L'enseignant privilégie la compréhension et l'expression écrite	orale	L'enseignant privilégie la compréhension et l'expression orale

Tableau 5. quelques oppositions méthodologiques

Puren (1998)²⁸

L'évolution des différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage montre clairement les raisons qui ont été à l'origine de leur élaboration. Ces raisons sont en général caractérisées par les besoins et la demande sociale pendant les différentes périodes de l'histoire de l'humanité. Nous présentons dans le sous-chapitre suivant les objectifs d'enseignement-apprentissage qui pourraient déboucher sur le développement des compétences de communication chez les élèves maîtres dans les collèges d'éducation.

²⁸ Puren (1998), Se former en didactique des langues, ellipses Paris, p81

3.2 Les objectifs d'enseignement/apprentissage

« Chaque enseignement doit s'orienter vers un ou des objectifs qui sont des buts transformés en visées opératoires, dont les éléments composants et leur ajustement sont connus et qui comprennent les modalités selon lesquelles on évalue ou on mesure leur degré d'acquisition par les élèves. D'où par exemple, les notes. Chacun des objectifs, tous opérationnels donc, peut évidemment se découper en sous-objectifs possédant les mêmes caractéristiques formelles» Porcher (2004)²⁹.

Lussier (1992), cité par Puren (1998)³⁰ classifie les objectifs d'enseignement apprentissage de la manière suivante:

- « - amener les apprenants à utiliser les habilités langagières à partir de : situations de communication variées : types de discours ; fonctions langagières appropriées ;
- développer les habilités linguistiques : compréhension orale et écrite; production écrite ; communication orale dans des contextes sociolinguistiques et socioculturels significatifs pour les apprenants.
- développer l'habilité à communiquer, c'est-à-dire apprendre la langue étrangère comme moyen de communication ;
- fournir aux élèves les connaissances et les notions leur permettant de développer les activités variées : les éléments lexicaux, les éléments grammaticaux, les éléments de culture, les registres et variantes de langue les genres de textes ».

Si ces objectifs sont pris en compte dans un contexte comme celui des collèges d'éducation, la capacité des apprenants à s'exprimer dans une langue étrangère pourrait devenir observable. Il ne s'agit pas dans ce cas d'acquérir simplement du savoir mais de développer un savoir-faire qui conduit à accomplir une action. "Un objectif n'est pas un savoir mais un savoir-faire qui possède deux caractéristiques : il relève du domaine de l'action d'une part (être capable de telle ou telle activité : lire un texte, répondre au téléphone, etc.), et d'autre part, il est mesurable. Un objectif qui serait décrit sans que soit indiqué comment est mesurée sa réussite, n'est pas un objectif. Il ne peut être considéré comme tel que s'il s'accompagne de son mode d'évaluation et d'une hiérarchisation de celui-ci. Si non comment établir une différence de performance qui justifie qu'on attribue 8 sur 20 à un élève et 15 sur 20 à un autre" Porcher (2004)³¹.

La réussite d'un objectif ne se mesure pas simplement par le nombre d'heures d'apprentissage ou le volume des contenus d'enseignement, mais elle se vérifie à travers la performance des

²⁹ Porcher (2004) l'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation Paris, p11

³⁰ Puren (1998), se former en didactique des langues, Ellipses Paris, p.23

³¹ Porcher (2004), l'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation Paris, p34.

apprenants dans des situations de communication authentiques. Elle doit prendre en compte les besoins des apprenants qui peuvent souvent être très variés.

Les objectifs qui sont en général fixés par les institutions doivent prendre en compte « la valeur utilitaire des langues étrangères, pour une meilleure insertion et une réussite plus complète dans la vie professionnelle » Galisson³² (1980). La méthodologie traditionnelle contrairement à la méthodologie communicative-actionnelle, a pendant longtemps centré l'enseignement des langues étrangères sur sa valeur éducative. La fonction communicative n'était donc pas mise en avant. La méthodologie communicative insiste sur la valeur utilitaire (non pas simplement éducative comme c'était le cas dans la méthodologie traditionnelle) des langues étrangères pour préparer les apprenants à la vie active et pour une meilleure insertion et une réussite plus complète dans la vie professionnelle. «Elle revendique aussi une plus large place pour les langues, en vue de l'épanouissement de la personnalité». Galisson³³ (1980).

L'objectif général visé est donc la compétence communicative qui prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques de la communication, et qui constitue un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, c'est-à-dire une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques, culturelles qui permettent son emploi approprié et en situation. Les objectifs particuliers de l'enseignement des langues étrangères découlent de la prise en compte des besoins langagiers des publics intéressés, comme nous l'avons déjà précisé. Ces objectifs résultent plus précisément d'enquêtes auprès des demandeurs, de négociations entre partenaires d'acte éducatif. Toutefois, ils ne dérivent pas directement des besoins recensés (parce que les besoins, exprimés ou induits, ne représentent qu'une partie des besoins réels du public interrogé, et parce que l'enseignant peut difficilement s'interdire de susciter d'autres besoins, et ils sont périodiquement remis à jour, pour intégrer les changements d'optique survenus en cours de formation.

C'est parce qu'il y a concertation entre apprenants et enseignants (et prise en compte des besoins) lors de la mise au point des buts à atteindre par l'enseignement des langues étrangères que l'on peut parler d'objectifs fonctionnels. Dans la mesure où le fonctionnel se définit comme la mise à disposition du demandeur des moyens nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagiers, la prise en compte des dits besoins constitue l'acte déterminant d'une approche fonctionnelle.

Les objectifs fixés par le «*Minimum Standard*» qui vise à former «des enseignants compétents» pour enseigner au niveau primaire et secondaire, propose un référentiel de

³² Galisson (1980), D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, CLE International Paris, p13.

³³ Galisson (1980), D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, Clé International Paris, p13.

compétences sans préciser ni le mode d'évaluation ni le niveau à atteindre. (*Minimum Standard for Nigeria Certificate in Education 4th édition*) La prise en compte des besoins et des centres d'intérêt des apprenants est une pratique qui reste à introduire dans l'enseignement au Nigeria. La définition d'objectifs d'apprentissage telle que nous venons de la mentionner ci-dessus devrait pouvoir entraîner l'acquisition des compétences de communication en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

3.2.1 Les compétences à développer

Nous avons vu qu'on apprend une langue étrangère pour sa valeur utilitaire. Il s'agira donc de mettre en avant les savoir-faire langagiers, c'est-à-dire être capable de réaliser tel ou tel acte de langage et les savoir-être (ou savoir se comporter) plutôt que privilégier essentiellement le savoir comme c'est le cas dans les collèges d'éducation. Dans ce sous-chapitre, nous évoquerons les limites d'un enseignement basé sur l'acquisition du savoir et l'importance des savoir-faire et des savoir-être.

3.2.1.1 Le savoir

Le savoir désigne les connaissances linguistiques, « c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétique, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ». Moirand (1982). Et d'après Porcher, "Il est maintenant admis qu'un savoir seul ne peut garantir un savoir-faire véritable. Pour qu'un savoir puisse avoir de la valeur, il doit tendre vers la capacité à communiquer, s'il ne sert à rien, il n'est qu'une accumulation de savoir stérile" Porcher³⁴ (2004).

L'enseignement du système de fonctionnement de la langue (le savoir) est privilégié dans l'enseignement supérieur au Nigeria, au détriment du savoir-faire, C'est ce qui explique la difficulté que les apprenants des collèges d'éducation ont pour communiquer en français, d'où la nécessité de focaliser l'enseignement/apprentissage sur le développement des savoir-faire pour garantir son efficacité.

3.2.1.2 Le savoir-faire

On appelle savoir-faire, ou encore savoir procédural, la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue cible. Dans l'approche communicative, il convient d'ajouter des savoir-faire d'ordre non verbal : le contact oculaire, le gestuel etc.

Le savoir-faire est la première compétence dans l'ordre de priorité pour l'apprenant. C'est ce

³⁴ Porcher (2004), l'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation Paris, p32.

que les élèves sont capables de faire à l'issue de leur apprentissage. « Cette notion de capacité d'agir, donc à transformer un enseignement en une activité empirique non aléatoire est significative, elle a donné un coup d'envoi à une pédagogie tournée vers l'utilité ». Porcher³⁵ (2004). Pour Porcher, « on n'apprend plus une langue pour le plaisir académique mais pour s'en servir : on veut être capable de telle ou telle action (lire un journal, répondre au téléphone, discuter de la mode etc.). C'est toujours en termes de capacité que les usagers raisonnent. Ce sont donc les savoir-faire qui constituent le but des élèves, celui qu'ils veulent atteindre ». Ces savoir-faire doivent être développés en parallèle avec le savoir-être afin d'utiliser la langue de manière appropriée.

3.2.1.3 Le savoir être.

La savoir-être pour Porcher (2004) c'est le « savoir se comporter » sur le plan communicationnel, savoir qu'il ne faut pas s'adresser à son directeur avec un « salut mon pote », savoir affronter une situation de demande de la part d'un interlocuteur, etc. ». L'apprenant est donc invité à se situer dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel. L'ouverture vers d'autres cultures est donc encouragée et les apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles.

Si le développement d'une société multilingue et multiculturelle est l'un des objectifs fondamentaux du « Projet Européen » selon Kelly³⁶, le Nigeria dans son désir d'ouverture économique et de partenariat en Afrique devrait orienter sa politique éducative dans cette direction. La communication est un élément important pour des transactions économiques et pour la compréhension mutuelle entre différentes populations. La valeur de la communication interculturelle est de plus en plus reconnue, spécialement dans les affaires. Il est désormais de plus en plus apparent que la langue n'est pas le seul obstacle à la communication. Au contraire, les différences culturelles provoquent des incompréhensions même parmi des personnes qui parlent la même langue. Il est donc nécessaire d'inclure le développement des compétences interculturelles dans la formation des enseignants sans que ce dernier ne devienne une alternative à l'acquisition des compétences linguistiques. La capacité à combiner l'enseignement de la langue et celui de la culture devient aujourd'hui une qualité essentielle de l'enseignant de français. Ces deux compétences doivent être développées simultanément pour répondre aux besoins de la société. Cela crée la nécessité d'une mobilité constante des professeurs de français qui devraient pouvoir effectuer des séjours dans les pays francophones pour des besoins linguistiques et culturels.

³⁵ Porcher (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette Education Paris, p34.

³⁶ Kelly, Semlang Summer University : <http://www.ciep.fr/expertise-audit-langues/langue-etrangere-et-mobilite/semlang>

Ainsi donc, le développement et la promotion de l'enseignement/apprentissage du français ne devrait pas se limiter à l'acquisition de la langue, mais il devrait s'accompagner de la maîtrise de la culture francophone. Toute formation qualitative des enseignants de français doit prendre en compte ces deux paramètres pour permettre aux professeurs d'accomplir leur mission. En d'autres termes, les apprenants devraient être capables de communiquer en français mais aussi de se familiariser avec le comportement et le mode de vie en France et dans les pays francophones.

L'acquisition des compétences de communication à travers de le développement des savoir-faire et du savoir-être ne peut être effective sans la connaissance des stratégies favorisant l'apprentissage. L'enseignant pour sa part doit maîtriser les stratégies les plus adaptées au contexte d'enseignement. Dans le sous chapitre qui suit, nous présentons les stratégies de l'apprenant et celles de l'enseignant qui pourraient si elles sont mises en œuvre améliorer le niveau des apprenants.

3.3 Les stratégies de l'apprenant et celles de l'enseignant

L'une des raisons qui explique l'échec de nombreux apprenants dans l'apprentissage des langues dans les collèges d'éducation, c'est le manque de connaissance sur les stratégies à mettre en œuvre. Nous présentons ci-dessous quelques stratégies d'apprentissage proposées par des auteurs comme Cyr., O'Malley et Chamot, Stern et Puren, qui pourraient aider les apprenants.

3.3.1 Les stratégies de l'apprenant

Selon Cyr on emploie « l'expression stratégies d'apprentissage en L2 pour désigner un ensemble d'opération mise en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » Cyr³⁷ (1996-1998), autrement dit l'apprenant doit activer tout un dispositif complexe de traitement de l'information « langue étrangère » afin de pouvoir la comprendre, la mémoriser et la réemployer. On comprend que ces stratégies sont constituées par un ensemble d'éléments que l'on doit combiner et dont l'objectif est l'acquisition de savoir, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-apprendre.

O'Malley et Chamot (1990) cité par Cyr regroupent les stratégies d'apprentissage en trois catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives.

³⁷ Syr (1998) Les stratégies d'apprentissage, Cle International Paris, p5.

- **Les stratégies métacognitives** relèvent de la réflexion sur le processus d'apprentissage et implique une perception des conditions favorables à celui-ci, la planification et le contrôle des activités, ainsi qu'une auto-évaluation. (Anticiper, planifier, prêter attention, autogérer de l'apprentissage, croire en soi, s'organiser, planifier, réviser, vérifier, s'autocorriger, identifier le pourquoi de cette activité, s'autoévaluer).
- **Les stratégies cognitives** concernent tout ce qui est de l'ordre de l'interaction entre la matière à étudier, son traitement et les techniques utilisées pour accomplir les tâches liées à l'apprentissage. (Pratiquer, mémoriser, noter, grouper, réviser, inférer, déduire, rechercher, comparer, paraphraser, établir le lien entre le nouveau et le connu, associer, résumer).
- **Enfin les stratégies socio-affectives** se rapportent aux interactions avec les autres, comment celle-ci favorisent l'acquisition de la langue étrangère et, dans cette « confrontation » à l'autre, comment on fait face et on administre toute la dimension affective sous-jacente à l'expérience d'apprentissage. (Clarifier, vérifier, comparer, gérer les émotions, réduire l'anxiété).Cyr (1998).³⁸

Les stratégies présentées par O'Malley et Chamot sont explicitées ci-dessous par Stern dans son concept du bon apprenant.

Pour Stern (1983):

- « Il est conscient de ce qu'est l'apprentissage en LE ;
- Il est actif dans son apprentissage ;
- Il est ouvert, tolérant envers la LE. Accepte la frustration du début ;
- Il sait analyser les structures ;
- Il sait planifier, organiser, inférer. Il est conscient du paramètre temporel ;
- Il recherche d'abord le sens global ;
- Il pratique pour essayer ;
- Il est conscient de différents types de communication et cherche les situations authentiques ;
- Il fait preuve de rigueur et pratique l'autocorrection
- Peu à peu il abandonne sa langue comme système de référence.

Ces stratégies doivent être présentées et expliquées aux apprenants même en langue maternelle ou en langue d'enseignement (surtout en début d'apprentissage) pour qu'ils puissent les utiliser dans le processus d'apprentissage ».

³⁸ Syr (1996-1998) Les stratégies d'apprentissage, Cle International Paris, p39.

De son côté, Puren présente dans le tableau ci-dessous des stratégies pouvant aider l'apprenant à développer des attitudes pour faciliter l'apprentissage de la langue étrangère.

	1	2
a	- Faire des fautes vous tracasse	- Faire des fautes ne vous tracasse pas
b	- Vous apprenez en mémorisant des modèles	- Vous apprenez en vous imprégnant de ce que vous lisez ou entendez.
c	Vous avez tendance à apprendre par cœur.	En général vous n'apprenez pas par cœur.
d	Pour comprendre, vous réfléchissez à la grammaire.	Pour comprendre, vous réfléchissez peu à la grammaire.
e	Vous structurez mentalement mots et tournures avant de parler ou écrire.	Vous parlez ou écrivez spontanément sans trop prévoir ce que vous allez employer.
f	Vous pensez qu'il faut apprendre avant de parler.	Vous pensez qu'il faut parler pour apprendre.
g	Vous pensez qu'il faut tout retenir.	Vous pensez que le but n'est pas de tout retenir.
h	Quand vous avez du mal à exprimer quelque chose, vous avez tendance à vous taire.	Quand vous avez du mal à exprimer quelque chose, vous essayez comme vous pouvez ;
i	Vous êtes déçu de ne pas toujours tout comprendre clairement.	Vous admettez sans trop de peine qu'il reste des choses que vous ne comprenez qu'en gros.
j	Vous souhaitez bien parler au plus vite.	Vous acceptez de vous débrouillez au moins temporairement.
k	Vous attendez que l'enseignant vous corrige.	Vous préférez essayer de vous corriger vous-même.
l	Pour comprendre ou parler, vous avez tendance à passer par le français.	Vous comprenez ou parlez souvent sans passer par le français.

Tableau 6 Stratégies de l'apprenant selon Peren

Puren³⁹ (1998).

Une autre stratégie importante pouvant faciliter l'apprentissage chez l'apprenant, c'est le travail en autonomie. Puren, présente ici une liste de suggestions pratiques pour développer l'autonomie chez l'apprenant :

"-L'auto-apprentissage ; exemple : l'apprenant prend conscience de ses stratégies d'apprentissage en tenant un journal de bord ;

-L'autocorrection ; exemple : l'apprenant cherche à découvrir par lui-même ce qu'il y a d'incorrect dans son devoir ;

-La diversité des rythmes d'apprentissage ; exemple : les apprenants font certains exercices à leur gré ;

-Le travail de groupe ; exemple : plusieurs apprenants préparent ensemble un jeu de rôle ;

-Les travaux sur projet; exemple : les apprenants préparent une exposition ;

- L'analyse de problèmes ; exemple : les apprenants analysent eux-mêmes leurs erreurs et leurs difficultés individuelles d'apprentissage ;

- La lecture et l'écoute extensives ; exemple : les apprenants doivent lire chez eux en temps limité une œuvre complète ;

- La sélection d'activités ; exemple : les apprenants choisissent entre plusieurs types d'exercices proposés par l'enseignant celui qui les intéresse le plus ;

- L'utilisation des exercices comme moyen et non comme fin ; exemple : l'enseignant fait prendre conscience aux apprenants qu'ils doivent connaître les temps du passé pour raconter leurs expériences personnelles ;

- L'expression par les élèves de leurs propres connaissances et expériences en langue maternelle avant de les faire travailler sur les articulations chronologiques en langue étrangère ;

- L'attitude positive vis-à-vis des erreurs ; exemple : le professeur fait découvrir aux apprenants qu'une erreur commise par l'un d'eux a été produite par la généralisation d'une règle précédemment expliquée ;

- L'attitude positive vis-à-vis de la langue maternelle ; exemple : l'enseignant accepte que les

³⁹ Puren (1998), *Se former en didactique des langues*, Ellipses Paris p41.

apprenants recourent à la langue maternelle pour donner leur avis sur un sujet qui les passionne ;

- L'enseignement mutuel ; exemple : l'enseignant demande à un apprenant d'expliquer aux autres une règle qu'il est le seul à avoir comprise ;

- La participation des apprenants à la définition d'objectifs ; les apprenants et l'enseignant s'accordent pour convenir que le travail sur une chanson ne débouchera sur aucun exercice grammatical, et ne donnera pas lieu à un contrôle noté ;

- L'élaboration de matériaux d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes ; exemple : les apprenants préparent eux-mêmes sur un document des questions qu'ils poseront ensuite en classe ;

- L'activité de conseil de la part de l'enseignant ; exemple : l'enseignant fournit à la demande à un groupe d'apprenants les mots dont ils ont besoin pour rédiger un dialogue". Puren⁴⁰ (1988), *Adapté de Dicson, Carver (1981)*

Mises à part les différentes stratégies que nous venons d'énumérer, il existe aujourd'hui des moyens qui peuvent aider les apprenants à progresser dans l'apprentissage. Dans les pages qui suivent nous présentons l'utilisation de médias ainsi que le séjour dans un pays où la langue cible est parlée, comme moyen pour développer les compétences de communication chez les apprenants.

3.3.1.1 Le rôle des médias : La radio, la télévision, le téléphone portable et la presse écrite

Les chaînes de radio et de télévision françaises et francophones sont accessibles partout au Nigeria et cela est un grand avantage pour les apprenants et les enseignants de français. On peut choisir librement son temps pour les écouter ou les regarder puisqu'elles sont toujours présentes 24 heures sur 24. La radio et la télévision sont très utiles pour l'apprentissage du français surtout que RFI et TV5 diffusent des programmes en français facile pour les apprenants de la langue française à travers le monde. Ces deux médias diffusent aussi des programmes destinés aux enseignants dans le monde. Cela permet aux professeurs de français les plus isolés de garder contact avec la langue.

Voici quelques avantages de la radio et de la télévision selon Porcher:

- Ils sont diversifiés : on y trouve toutes sortes d'émissions, donc des centres d'intérêts multiples. Chacun est donc en mesure de choisir ce qui lui plaît et, comme on sait, les progrès dans l'apprentissage sont d'autant plus rapides qu'on y trouve du plaisir.

⁴⁰ Puren (1988), *Adapté de Dicson, Carver (1981) ellipses Paris*, p46.

- Les locuteurs sont multiples : l'argument est évidemment capital. Avec des voix d'hommes et de femmes, de jeunes et de vieux, d'enfants et d'adultes, vous vous trouvez exposé à toutes les variétés qui constituent justement toute société parlant sa langue pour elle-même (parce que, précisément, et le phénomène est capital au point qu'il est sidérant de constater que les didacticiens ne s'y sont jamais intéressés : une société ne parle jamais sa langue pour les étrangers mais pour la communication entre natifs). Les rythmes, les intonations, les sentiments (douceur, colère, querelles, discussions), y connaissent la même diversité que dans la vie réelle. Bref, c'est un entraînement à la fois phonétique et intonatif, alors que, nul ne l'ignore plus, les méthodes dites communicatives entretiennent des rapports difficiles avec la phonétique, se résolvant souvent à plaquer celle-ci sur leur programme.

- Ils intègrent langue et culture : comme les médias passent constamment d'une langue à l'autre, ils se trouvent contraints, positivement, à mêler incessamment langue et culture, c'est-à-dire des compétences langagières à la fois linguistique et culturelle et, dès lors permettent ainsi de réaliser des cours de langue très complets.

- Ils s'adressent à tous les publics : il existe des émissions pour toutes les générations. Or on sait (sans qu'aucune institution publique d'enseignement ne s'y intéresse, ni aucun éditeur de manuels) que les gens du troisième âge placent l'apprentissage d'une langue au deuxième rang de leur préoccupation, après les voyages. On n'ignore pas non plus que les émissions destinées aux enfants de tous âges sont innombrables.

- Ils ne portent aucun jugement : les médias vainquent la timidité, la peur de mal prononcer, celle de mal faire et de se faire réprimander par l'enseignant ou d'être victime de moquerie par les pairs. Il est fréquent de voir les apprenants se moquer de leurs camarades pour leurs mauvaises prononciations en classe. Avec les médias, vous n'avez pas honte, vous pouvez être vous-même, vous tromper à satiété, bref, être décontracté et prendre plaisir. [...] ils ne donnent jamais de note, et pour beaucoup, c'est une situation rêvée tant l'évaluation s'est moralement alourdie au fil des années, au point de paralyser les apprentissages (même si elle peut jouer aussi un rôle de motivation).

- Ils sont motivant : toutes les caractéristiques précédentes convergent vers une appréciation unique. Les usagers sont motivés par la télévision ou la radio et dès lors, ont déjà franchi un pas essentiel dans tout apprentissage qui les utilise. Porcher (2004).⁴¹

L'utilisation du téléphone portable est très récente mais très présente au Nigeria. Tous les jeunes

⁴¹ Porcher (2004), L'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation Paris, p47.

étudiants en disposent de même que les enseignants. Il constitue avec la radio et la télévision l'un des trois médias les plus importants. Bien qu'il soit un média individuel, il permet une communication interpersonnelle.

L'avantage du téléphone est que l'on a la liberté de choisir son interlocuteur, l'heure à laquelle l'on voudrait communiquer et la durée de la communication. Pour les apprenants de la langue française, le téléphone est un moyen pour pratiquer cette langue entre étudiants ou avec des interlocuteurs francophones. Ce média peut aider au développement de la compréhension orale et l'expression orale puisqu'on doit faire un effort pour comprendre son interlocuteur et répondre en même temps.

L'autre avantage du téléphone c'est qu'il permet aujourd'hui d'accéder à l'internet. Pour un apprenant de la langue française, c'est une opportunité unique au vu de toutes les ressources qui sont disponibles en ligne pour l'apprentissage du français.

Comme nous l'avons déjà précisé, TV5 et RFI sont accessibles au Nigeria et ces deux médias jouent un rôle de plus en plus important dans l'enseignement du français langue étrangère. Leurs avantages pour les enseignants et les apprenants c'est que la langue qu'ils utilisent est véritablement authentique. L'utilisation de ces médias permet de renforcer et d'enrichir les cours. Bien qu'ils ne proposent pas une évaluation, mais chacun peut évaluer sa compréhension de la langue en silence. Le téléphone portable permet aujourd'hui d'accéder à plusieurs médias francophones.

Les enseignants nigériens réclament de plus en plus l'utilisation des documents sonores, des DVD et des téléviseurs en classe pour rendre vivant, attractifs et plaisants leurs cours.

Il existe toutefois des contraintes qui entravent l'utilisation des médias dans toutes les classes et à tous les niveaux :

- Le manque de moyens financiers dans certains établissements primaires et secondaires publics pour l'installation d'une antenne parabolique afin de capter TV5, France 24 et d'autres chaînes francophones. Quelquefois les moyens peuvent exister mais l'administration de certaines institutions peut avoir d'autres priorités.

- La deuxième difficulté réside dans les coupures d'électricité. Le courant étant très instable au Nigeria, certains établissements ont bien sûr souvent recours aux générateurs, mais dans la plupart des cas l'utilisation du matériel sonore ou audiovisuel est difficile.

Malgré ces contraintes, les enseignants comme les apprenants ont la possibilité d'utiliser ces

médias chez eux, en privé, comme nous l'avons déjà dit. Bien que la radio et télévision proposent des programmes purement oraux, ils constituent une ressource importante pour les non natifs.

Quant à la presse écrite tous les apprenants et les enseignants peuvent lire la presse écrite française et francophone à travers l'internet. Il s'agit là d'un grand avantage pour ceux désireux d'améliorer leurs compétences communicatives et linguistique. Comme nous l'avons déjà précisé, l'internet est accessible au Nigeria via le téléphone portable. Une grande majorité des jeunes nigériens ayant un téléphone portable, le contact avec la langue français ne fait plus défaut.

Le rôle des formateurs consistera à faire apprendre aux étudiants la lecture d'un document écrit dans la presse. Pour les débutants par exemple, il ne s'agit pas de faire une lecture linéaire et de comprendre tous les mots et les expressions écrits dans un journal. Apprendre à faire une lecture sélective encouragerait les apprenants à s'intéresser à la presse française et en conséquence, cela améliorerait considérablement leurs compétences linguistiques et communicatives.

3.3.1.2 L'importance du séjour à l'étranger

Le séjour dans un pays où la langue cible est parlée joue un rôle important dans le développement des compétences communicatives des apprenants. Selon Kelly « il doit nécessairement inclure une période de travail ou d'étude dans un ou des pays où le français est langue maternelle. Que ce séjour soit organisé avant ou pendant la période de formation, les bénéfices, qu'ils soient personnels ou professionnels sont très évidents. Mise à part l'amélioration des compétences linguistiques, le séjour à l'étranger permet de découvrir en profondeur la culture et la vie quotidienne d'un autre pays ». Kelly⁴² (2009). Rencontrer des gens et participer à des événements et des activités variés peuvent être d'un grand bénéfice pour les formés. Cela améliore la compétence de communication et la compétence culturelle qui pourraient être transmise plus tard aux apprenants rendant ainsi l'apprentissage plus tangible et plus utile. Pendant le séjour à l'étranger, les formés doivent établir un réseau de contacts et rassembler des documents authentiques et autres ressources utilisables pendant et après la formation.

Cela suppose que le programme de formation soit structuré de manière à permettre aux enseignants en formation de faire une expérience d'un environnement interculturel et multiculturel. Cela veut dire que les futurs enseignants doivent être en mesure de vivre,

⁴² Kelly, Sèvres, 6-10/07/2009

d'étudier, de travailler ou d'enseigner dans un contexte caractérisé par des différences sociales, culturelles, ethniques, nationales, religieuses ou linguistiques.

Un programme de formation devrait permettre aux futurs professeurs de prendre conscience des différents moyens de communication et d'échanges d'information et de ressources avec des partenaires étrangers. La visite à l'étranger des institutions partenaires, des échanges écrits, des contacts email, sont parmi des activités à mettre en place.

Il est évident qu'au 19^{ème} siècle et pour une bonne partie du 20^{ème} siècle les probabilités objectives de voyager étaient faibles. Le désir et l'espoir de voyager étaient limités à des personnes ayant une certaine position sociale. Mais aujourd'hui avec la mondialisation et le désir d'intégration économique en Afrique en Europe et en Amérique Latine, les possibilités de voyage se sont multipliées. La circulation internationale des personnes s'est considérablement accrue. Les échanges économiques et touristiques se sont considérablement développés. « La rencontre avec l'étranger et en particulier la rencontre langagière sont désormais des épisodes quotidiens de la vie de tous (pensons aux développements vertigineux des technologies de la communication individuelle : téléphone et internet). Ces rencontres s'imposent comme des nécessités professionnelles, sociales, culturelles ou personnelles. Les éviter ou en être exclu constitue une véritable infirmité sociale, une pénalisation professionnelle, et donc, l'entrée dans une situation de dominé » PORCHER (2004). L'enseignement des langues devrait évoluer pour se conformer aux réalités de la société actuelle.

Les différentes stratégies que nous venons de voir peuvent certes faire progresser l'apprentissage du français mais cela dépend de l'investissement personnel de l'apprenant et des stratégies d'enseignement mise en œuvre par l'enseignant. Nous allons dans les pages suivantes aborder les stratégies qui pourraient aider l'enseignant à améliorer son enseignement.

3.3.2 Stratégies de l'enseignant

Les stratégies de l'enseignant dépendent de la méthodologie qu'il applique. Nous présentons ci-dessous quelques stratégies qui pourraient aider le professeur à mettre en place un enseignement de type communicatif (ce qui constitue le besoin actuel dans les collèges d'éducation).

Le rôle de l'enseignant selon Perez.

"Facilitateur d'apprentissage, il prend en compte les connaissances antérieures de l'élève, il présente des tâches complètes et signifiantes, perçues par l'élève comme des tâches d'apprentissage valides.

Il se présente lui-même comme un modèle d'apprenant, il intervient directement sur le

processus d'apprentissage, sur les connaissances cognitives et les connaissances métacognitives. Il rend l'élève conscient de son apprentissage et de la façon dont il apprend.

Les rôles que lui attribuent en général les apprenants celui d'expert, de modèle langagier et de modèle socioculturel.

Rôles spécifiques de l'enseignant dans chacune des phases de son enseignement:

Pendant la sensibilisation : il est metteur en scène (Lie le vécu de l'apprenant à la situation d'apprentissage, motive: crée l'envie d'apprendre).

Pendant l'exposition: il guide (Facilite la saisie de données en organisant l'exposition aux contenus d'apprentissage).

Pendant l'appropriation: il est organisateur du groupe, guide, observateur, évaluateur, facilitateur du fonctionnement du groupe, facilitateur d'apprentissage, (il aide à apprendre, il aide à « apprendre à apprendre »).

Pendant le réinvestissement : il est observateur, évaluateur.

Le rôle que lui attribuent en général les apprenants: il est considéré comme expert, modèle langagier, modèle socioculturel". Perez (1992 et 1998)

Les stratégies de l'enseignant adaptées de Bertocchini et Costanzo montrent de façon plus détaillée la relation professeur/apprenant pendant le déroulement d'un cours. Les deux auteurs mentionnent des démarches/attitudes à mettre en place qui marquent une rupture avec les méthodologies de type traditionnel (la disponibilité de l'enseignant, la négociation avec les apprenants, l'entraide entre les apprenants, le travail de groupe, l'utilisation des TICE etc.). Ces démarches ou attitudes sont présentées comme suit :

"- Il n'impose pas ses connaissances, car il aime proposer des activités, laissant aux apprenants la possibilité de choisir.

- Ses explications ne visent pas l'exhaustivité des contenus, mais plutôt l'utilisation de la langue.

- Il est toujours disponible pour répondre aux questions des apprenants qui apprennent à considérer même l'évaluation comme un moment indispensable à l'apprentissage.

- En début d'année il négocie avec les élèves la définition des contenus du programme et les pratiques à privilégier.

- Il donne souvent des conseils aux apprenants pour faciliter leur travail surtout quand ils travaillent en groupes, il sait orienter les plus forts pour aider les plus faibles.

- Il fait réfléchir les apprenants sur leur propre culture pour les amener à découvrir la culture française.

- Il bouleverse tables et chaises en classe, il aime les disperser selon les activités qu'il propose

à ses apprenants.

- Il est fréquent de voir ses apprenants en rond, les tables adossées au murs, pour jouer un jeu de rôle, ou bien organisés en petits groupes pour préparer un projet, tout comme il n'était pas rare de les voir engagés dans l'écriture de poèmes ou dans la réalisation de débats sérieux sur les problèmes d'actualités.

- Il amène les apprenants à le suivre et à être enthousiaste, car ils apprennent à utiliser le français comme moyen d'expression personnelle.

- Il sait utiliser la technologie, il se sert du magnétophone, du laboratoire de langue, avec le temps il est passé de l'utilisation des cassettes audio aux CD, des cassettes vidéo aux DVD, et aujourd'hui il est le roi de l'internet dont il fait découvrir les merveilles à ses apprenants".

Bertocchini et Costanzo⁴³ (2008)

Quant à Porcher il présente 5 stratégies très importantes dans l'organisation et le déroulement d'un cours (la cohérence, la distribution de tâches, la réactualisation permanente des objectifs, l'importance à accorder à la capacité de compréhension de l'apprenant et l'éclectisme). Ces 5 stratégies sont présentées de manière suivante :

"Dans les faits donc, la stratégie du professeur porte sur une année, qu'il s'efforce d'organiser de manière cohérente en fonction du programme imposé, des outils disponibles, de sa culture pédagogique propre (de son capital pédagogique) de ses élèves et surtout du temps imparti. On fait souvent comme si la durée constituait une donnée pédagogique indifférente alors qu'elle est décisive.

- La première stratégie de l'enseignant, selon Porcher c'est donc la cohérence. C'est-à-dire le lien entre ses cours successifs. Cette cohérence se trouve renforcée par le recours à une progression, c'est-à-dire par une avancée calculée dans les connaissances au cours de l'année. Et c'est l'enseignant qui veille à cette progression qu'elle soit unique ou plurielle.

- Ensuite la deuxième stratégie consiste à distribuer des activités concrètes aux apprenants, c'est ce qu'on appelle des tâches. Ces activités ne doivent pas être aléatoires, elles doivent tenir une place définie dans la construction d'un savoir-faire, d'un escalier (d'une marche même) sur une échelle de compétences et visent l'approche d'un objectif déterminé. Elle doivent être à la fois vectorielles (orientées vers un but) et variées, le professeur peut l'instaurer de divers manières ; en alternant travail collectif et individuel, en changeant de support (papier, image, CD-

⁴³ Bertocchini et Costanzo (2008), Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE, Paris, p20

ROM, internet, action directe de élèves, etc.), en modifiant le rythme, en sollicitant la participation des apprenants ou en donnant des consignes, etc.

L'important dans la stratégie de l'enseignant, c'est qu'il ait un but, qu'il organise le temps et les activités en conséquence, qu'il allie cohérence et attractivité des apprentissages et qu'il n'abandonne personne sur le bord du chemin, qu'il procède par encouragement de ce qui est réussi plutôt qu'en stigmatisant ce qui est raté (sans pour autant laisser passer ce dernier cas).

- La troisième stratégie c'est la réactualisation permanente qui consiste à rappeler sans cesse l'objectif final visé, les objectifs intermédiaires, les compétences partielles acquises, et de noter les progrès des élèves globalement et ceux de chaque élève en particulier dès que l'occasion se présente.

- La quatrième stratégie consiste à accorder une importance particulière, au moins au début de l'apprentissage, à la capacité de compréhension de l'apprenant. La compréhension est souvent plus difficile que la production, d'une part parce qu'elle oblige l'apprenant à se plier au rythme d'un autre donc à un rythme qui n'est pas le sien, d'autre part quand on travaille sur la compréhension, l'apprenant n'a aucune technique d'approximation ou de rattrapage. « S'exprimer mais mal comprendre, ce n'est pas communiquer ». Le professeur doit veiller à préserver cette prééminence et se montrer particulièrement attentif aux capacités de compréhension de chacun.

- La cinquième stratégie : Selon Porcher, « l'enseignant doit se garder de toute uniformisation et de tout dogmatisme : il prélève où il veut, dans plusieurs manuels, s'il le faut, dans des matériels auxiliaires différents, ce qui lui semble le plus approprié à sa classe. Son choix méthodologique, stratégique, doit d'abord se caractériser par l'éclectisme. Pour que son cours lui ressemble vraiment, ce qui est absolument essentiel (puis que pour aider les élèves à devenir autonome, il faut être autonome soi-même), l'enseignant doit puiser partout, sans tenir compte des théories et des modèles toujours totalitaires ". Porcher⁴⁴ (2004).

Les stratégies d'enseignement/apprentissage ne sont pas introduites dans les programmes de formation des collèges d'éducation. Pendant les formations continues que nous organisons au CFTD de Jos, chaque fois que nous abordons ces différentes stratégies relatives à un enseignement de type communicatif, les enseignants sont émerveillés. Cela ne correspond pas du tout à ce qu'ils ont appris pendant leur formation. Il est donc absolument nécessaire de les

⁴⁴ Porcher (2004), l'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation Paris, p41-44

inclure dans les programmes de formation.

Pour que les stratégies d'enseignement/apprentissage que nous venons de mentionner puissent faire leurs preuves, le professeur devra utiliser une méthodologie qui favorise leurs mises en application. Dans le contexte actuel de la didactique des langues étrangères, nous estimons que la méthodologie communicative et la perspective actionnelle sont les deux méthodologies pouvant garantir l'efficacité de l'apprentissage.

Si ces méthodologies pouvaient être adoptées comme méthodologies d'enseignement dans les collèges d'éducation, les outils pour leurs mises en application (curriculums, programmes, arrêtés ministériels etc.) qu'on pourrait regrouper sous l'appellation « Instructions ministérielles » devront faire l'objet de révisions. Nous décrivons ci-dessous ces différents outils dans le but de clarifier leur signification et leur utilisation dans une institution.

3.4 Les instructions ministérielles

3.4.1 Les curriculums

Pris dans son sens courant, aussi bien dans le contexte anglophone Jakson (1992) que chez les utilisateurs francophones actuels, le terme de « curriculum désigne généralement l'ensemble de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'études donné. Un curriculum est un programme d'études (on disait autrefois « un plan d'études ») ou un programme de formation organisé dans le cadre ou sous le contrôle d'une institution d'enseignement. (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de formation, 2005). Rogiers⁴⁵ (2008). Distingue 3 types de curriculum :

« - un profil général en termes culturels et cognitifs, dans lequel les connaissances prennent une large part. Ce type de profil répond essentiellement à des finalités de maintien et de développement d'une culture. C'est le profil traditionnellement véhiculé par l'école, en particulier dans les curriculums de tradition latine ; il est sans doute aujourd'hui encore le plus répandu dans l'enseignement général, de l'enseignement de base jusqu'à l'enseignement supérieur et universitaire, où les épreuves d'évaluation sont encore souvent dominées par la restitution de connaissances. Ce qui est avant tout privilégié dans cette vision du profil, c'est le potentiel de l'élève à « savoir penser » dans un environnement culturel à préserver et à enrichir, comme en témoigne à titre d'exemple l'épreuve d'évaluation majeure que constitue la dissertation ;

⁴⁵ Rogiers (2008), Genève, Suisse, mai 2008, bureau d'éducation de l'UNESCO.

- **un profil en termes de standards** ; ces standards consistent en une liste de connaissances, habiletés et attitudes, qui constituent autant d'objectifs minimaux de maîtrise exigés dans le cadre d'une reconnaissance des acquis ; « ce type de profil est particulièrement répandu dans le monde anglo-saxon ; le terme «standard », choisi pour désigner ces objectifs minimaux, témoigne sans équivoque possible d'un souci d'uniformisation, de normalisation, dans une perspective d'employabilité ; l'élève y est vu avant tout à travers son potentiel à « savoir répondre » aux exigences du monde économique, dans une optique de circulation des personnes et de la valorisation des qualifications » ;

C'est ce type de curriculum qui est utilisé au Nigeria pour la formation des enseignants. Il pose un certain nombre de problèmes : les objectifs minimaux qu'il vise sont en décalage avec les horaires dont disposent les collèges d'éducation. Comme nous l'avons déjà dit précédemment, les collèges d'éducation ont en général entre 800 et 1000 heure d'enseignement. Or les objectifs minimum fixés par le « minimum standard » (qui est le curriculum des collèges d'éducation) est de 128 heures d'enseignement. Cela veut dire qu'un apprenant qui aura suivi 1000 heures d'enseignement et celui qui n'aura suivi que 128 heures, tous les deux peuvent obtenir le même diplôme. Nous pensons que ce type de curriculum crée un laxisme chez les formateurs. C'est ce qui explique un écart de niveau des élèves maîtres d'un collège d'éducation à un autre. L'uniformisation et la normalisation ne doivent pas laisser de côté la qualité de la formation, surtout dans un contexte où il n'y a pas d'évaluation externe.

Le troisième type de curriculum selon Rogiers est :

-**Un profil en termes de familles de situations complexes** auxquelles l'élève doit pouvoir faire face, de manière conceptualisée et personnalisée ; Selon Rogiers, ce type de profil est présent depuis longtemps dans certaines filières professionnelles, les familles de situations complexes étant liées aux tâches professionnelles à accomplir. Dans l'enseignement général, ce profil répond à des finalités d'insertion de l'élève dans un tissu socio-économico-culturel en perpétuelle évolution, et témoigne aussi d'un souci de co-construction de cet environnement. Ces familles de situations répondent autant à des préoccupations locales que régionales de même qu'universelles ; l'élève y est vu avant tout à travers son potentiel à « savoir agir » de manière critique dans un environnement évolutif.

La manière dont un profil est opérationnalisé dans un curriculum est déterminante. C'est notamment elle qui induit de manière très directe le type d'épreuves sur lesquelles s'appuient les évaluations certificatives.

Ce dernier type de curriculum correspondrait mieux au contexte nigérian en évolution puisqu'il

propose non seulement des tâches à accomplir, mais aussi il développe chez l'apprenant le potentiel de « savoir agir ». En termes d'évaluation, le fait que ce type de curriculum induit de manière très directe le type d'épreuves sur lesquelles s'appuient les évaluations certificatives est déterminant pour la formation des enseignants.

3.4.2 Le programme

« Le programme est un texte réglementaire publié au bulletin officiel (BO) : c'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder dans chaque discipline, à chaque niveau, le contrat d'enseignement, c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant ou l'équipe pédagogique font les choix pédagogique adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité ». (Charte des programmes février 1992 BO n°8). La différence entre un programme et un curriculum n'est pas toujours très claire dans l'esprit des enseignants au Nigeria.

3.4.3 Les instructions officielles

Les instructions officielles sont des directives émises par les départements ministériels destinées à régir certaines des activités qui leur sont spécifiques. En ce qui concerne le ministère de l'éducation nationale (française), elles correspondaient, jusqu'au milieu des années 1990, à l'ensemble des directives accompagnant la publication des programmes d'enseignement.

Les instructions officielles sont des documents chargés d'exposer en détail les orientations méthodologiques officielles. Elles servent de textes d'accompagnement de programmes.

Voici un extrait des orientations et Instructions pour la rentrée 2012 en France.

Extrait de l'encart paru au B.O n° 26 du 26 juin 2012 : lettre de rentrée 2012 (alinéa 7) sur la continuité de l'enseignement des langues vivantes de l'école au collège:

"L'enseignement des langues est un enjeu fondamental pour la poursuite d'études et l'insertion professionnelle. Il continuera d'obéir, pour la prochaine année scolaire, aux dispositions en vigueur. Nous souhaitons une meilleure continuité des apprentissages entre l'école élémentaire et le collège en renforçant le suivi des élèves par les équipes enseignantes : les acquis du niveau A1 doivent faire l'objet d'un travail en commun avant l'entrée en classe de 6ème pour aborder le plus tôt possible l'acquisition du niveau A2 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Cet enseignement doit bénéficier des possibilités pédagogiques offertes par les technologies numériques ».

On voit bien que cette instruction met l'accent sur la nécessité d'une continuité des apprentissages entre l'école élémentaire et le collège. Il y a clairement des précisions sur le passage d'un niveau d'apprentissage à un autre en référence au CECR. Ceci n'apparaît pas dans les instructions officielles au niveau de collèges d'éducation. Elles se basent essentiellement

sur des contenus à enseigner d'une année à l'autre, sans aucune indication sur le niveau à atteindre.

Si les curriculums, les programmes d'enseignement et les instructions officielles s'adaptent à un changement méthodologique cela doit nécessairement déboucher sur la formation des enseignants. Sans la formation ; l'utilisation des outils rénovés peut se révéler problématique. Nous évoquons ci-dessous la formation initiale et continue des professeurs ainsi que l'intégration des TICE dans ces formations.

3.5 La formation des enseignants

3.5.1 La formation initiale

On pense le plus souvent que la formation initiale est suffisante et qu'on reste indéfiniment qualifié pour exercer un métier qui pourtant évolue, dans un monde qui lui-même est en constante transformation.

« Toute formation initiale mérite d'être périodiquement repensée en fonction de l'évolution des conditions de travail, de la demande, des technologies ou de l'état des savoirs. Dans certains cas, la rénovation de la formation initiale participe à une transformation plus fondamentale du métier, et notamment de sa professionnalisation ». Perrenoud⁴⁶ (1993)

Si les programmes d'enseignement au niveau secondaire sont soumis à des réformes régulières (tous les cinq ans), ce n'est pas le cas au niveau de l'enseignement supérieur. Le programme universitaire pour le français date des années 50 et celui des collèges d'éducation est calqué sur ce modèle-là. Les réformes au niveau universitaire ne seront pas si simples à envisager tant que l'ancienne génération d'enseignants ayant introduit ce programme aura toujours une grande influence, pour ne pas parler de dictature. « Cette dictature de la formation reçue au temps de la jeunesse met en évidence au

premier rang la compétence académique, c'est-à-dire le savoir dans la matière considérée (ici une langue). Pourtant, cette compétence elle-même se modifie simplement parce que les savoirs dans le domaine progressent, évoluent, bougent. Les professeurs sont censés connaître d'emblée tout ce qu'il faut pour les quarante années qui suivent » Porcher⁴⁷(2004).

⁴⁶ Perrenoud, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1993
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_10.rtf

⁴⁷ Porcher (2004), L'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation, p93

Dans la formation initiale il est nécessaire aujourd'hui de prendre en compte non seulement les transformations du public et de la société, mais aussi l'évolution des manières d'aborder un programme d'enseignement. Les techniques pédagogiques ont beaucoup évolué, il y a donc de nouvelles manières de faire la classe. L'enseignement doit s'adapter à l'évolution de la société et l'idée de croire d'une qualification obtenue il y a 50 ans demeure intangible ne peut être concevable.

3.5.2 La formation continue

La formation continue ou « formation continuée, formation permanente, recyclage, perfectionnement, développement professionnel, ou *in service training en anglais*) est « un instrument de la politique de l'éducation et en particulier de la modernisation du système éducatif » Perrenoud 48 (1994). D'emblée, une idée s'est imposée, qui perdure encore aujourd'hui : plus l'âge des « élèves » à qui on enseigne est élevé, moins on a besoin de formation. Ou, si l'on préfère, plus on a des titres élevés, en termes de concours d'enseignement, moins on est réputé avoir besoin d'être formé. Maintenant encore, les enseignants de l'enseignement supérieur, les « haut placés » dans la hiérarchie officielle sont, dans leur propre tête et dans celle du public, les seuls qui ne reçoivent aucune formation professionnelle. Pourtant la formation continue permet le développement des compétences personnelles et une maîtrise professionnelle.

Le tableau ci-dessous de Perrenoud⁴⁹ (1994) que nous avons adapté présente les avantages d'une formation continue à la fois pour les enseignants et pour les institutions de formation. Ce tableau peut aider l'enseignant à mieux comprendre la nécessité de se former continuellement pour accroître ses propres performances et pouvoir évoluer au sein de l'institution et dans sa carrière. Ce tableau permet aussi aux institutions de comprendre l'importance de la formation continue dans le renforcement des compétences du personnel enseignant qui est essentiel pour la crédibilité de l'établissement.

⁴⁸ Perrenoud (1994), http://www.unige.ch/fapse/SSE/taechers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10rtyf

⁴⁹ Perrenoud (1994), http://www.unige.ch/fapse/SSE/taechers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10rtyf

	Pour les personnes	Pour l'organisation
1.	Accroître ses propres compétences et qualifications, donc sa maîtrise professionnelle, son plaisir, sa confiance en soi.	Accroître les compétences et les qualifications des collaborateurs, donc l'efficacité et l'efficience de l'organisation.
2.	Contribuer à sa propre professionnalisation, devenir plus responsable et autonome.	Contribuer à la professionnalisation, à la responsabilisation des collaborateurs.
3.	Devenir expert, personne-ressource dans l'atteinte d'objectifs nouveaux ou ambitieux.	Mobiliser les collaborateurs sur des objectifs nouveaux ou ambitieux.
4.	Donner une bonne image de soi à l'intérieur et l'extérieur de l'organisation (collaborateur motivé, consciencieux).	Donner une bonne image de l'organisation à l'intérieur et l'extérieur (modernité).
5.	Se donner les moyens d'une mobilité interne ou externe (horizontale ou verticale).	Favoriser la mobilité interne des collaborateurs (horizontale ou verticale).
6.	Ajuster ses qualifications personnelles à son emploi/poste de travail lors de l'arrivée dans l'organisation ou lors d'un changement de poste.	Ajuster les qualifications aux emplois/postes de travail lors de l'arrivée de nouveaux collaborateurs dans l'organisation ou lors d'un changement de poste.
7.	Compenser les manques éventuels de sa formation initiale avant qu'ils ne créent des problèmes.	Compenser les manques ou les biais structurels ou occasionnels de la formation initiale des collaborateurs (décalage temporel, niveau d'abstraction).

8.	Participer à la réflexion sur les pratiques et les qualifications, et plus globalement sur le changement dans l'organisation.	Constituer une <i>noosphère</i> (groupe d'experts élargi aux formateurs et à certains formés) pour penser les pratiques et les compétences, et plus globalement le changement dans l'organisation.
9.	Se donner les moyens de participer au changement en général ou à des innovations spécifiques.	Stimuler le changement en général ou des innovations spécifiques (par ex. informatisation des tâches).
10.	Rencontrer des formateurs ou des formés d'autres secteurs ou organisations.	Ouvrir l'organisation à des apports externes en invitant des experts ou en envoyant des collaborateurs se former ailleurs.
11.	Accéder à une formation continue comme récompense, reconnaissance d'un mérite personnel.	Disposer d'une source de récompense (la formation continue comme reconnaissance d'un mérite) ou de sanction (comme stigmatisation d'un manque)

Tableau 7. Le renforcement des compétences des enseignants

La formation continue qui s'est intéressée pendant longtemps à la mise à jour des savoirs disciplinaires, des références didactiques et des savoir-faire technologiques doit de plus en plus s'orienter vers l'analyse des pratiques des enseignants. « L'analyse des pratiques, le travail sur l'habitus, le travail par situation-problème sont des dispositifs de formation qui visent à développer la pratique réflexive et s'en réclament ouvertement. Ils n'y suffisent pas. Il importe d'infléchir les formations thématiques, transversales, technologiques, didactiques voire disciplinaires (sur les savoirs à enseigner), en direction d'une pratique réflexive et de faire de cette dernière le fil rouge d'une démarche clinique de formation d'un bout à l'autre du cursus ». Perrenoud (2010). L'innovation de l'enseignement passe nécessairement par une réflexion sur la pratique pour conduire vers la professionnalisation. La prise en compte des pratiques réflexives dans la formation continue permettra de former des praticiens réflexifs. Comme le souligne Perrenoud, « former un enseignant réflexif, c'est avant tout former un professionnel

capable de maîtriser sa propre évolution, en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis ou de l'expérience » Perrenoud (2010).

3.5.3 L'intégration des TICE dans la formation des enseignants

Voici une définition de l'intégration telle qu'elle a été proposée par Bourguillon (1994) citée par Naima (2011) : « Par intégration, nous entendons toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale, dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase, les modalités de réalisation sont explicitées en termes de prérequis, d'objets, de déroulement de la tâche, d'évaluation, afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent».

Mettre l'outil informatique au service de l'enseignement/apprentissage est devenu une priorité pour de nombreux systèmes éducatifs. Les avantages de l'utilisation des TICE en classe sont évidents ; ils permettent un gain de temps assez important, ce qui peut accroître l'efficacité de l'apprentissage ; ils permettent à l'enseignant de proposer plus d'activités dans sa classe ; ils sont surtout motivants pour les apprenants.

Cependant, l'utilisation des TICE n'est pas intégrée dans la formation initiale des enseignants dans tous les COE. La formation initiale des enseignants ne met pas l'accent sur l'utilisation et l'intégration pédagogique des TICE. Pourtant Perrenoud a identifié dix nouvelles compétences pour enseigner, parmi lesquelles il mentionne : « se servir des technologies nouvelles (les TICE)».

Lebrun (2004), de son côté, affirme que: « L'importance de l'information, du support technique et du soutien pédagogique aux enseignants est une priorité pour que les technologies catalysent réellement un renouveau pédagogique. Sans cela, les nouvelles technologies permettront au mieux de reproduire les anciennes pédagogies. En d'autres mots, cela revient à dire que si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, dans bien des cas, ils risquent tout simplement de perpétuer les méthodes traditionnelles d'enseignement en utilisant un nouveau médium.»

La formation des enseignants, suite à la l'introduction des programmes et des nouvelles méthodologies d'enseignement doit aller de pairs avec les modes d'évaluation des apprenants. Dans le sous-chapitre qui suit nous présentons 3 types d'évaluation qui ont chacun leur importance et leur fonction.

3.6 L'évaluation

L'évaluation consiste à mesurer la performance et le progrès d'un apprenant. Elle constitue un moment décisif de l'apprentissage parce qu'elle permet à l'élève de se situer par rapport à l'apprentissage et, donc, d'incarner plus clairement l'objectif à atteindre.

Selon Porcher (2004), « C'est l'enseignant qui délivre l'évaluation mais l'apprenant doit y être associé par l'auto-évaluation, le jugement de lui-même. L'évaluation peut se transformer en certification, c'est-à-dire un diplôme à valeur officielle, et conférer à l'apprenant une légitimité professionnelle et sociale dans le domaine. Il faut cependant veiller attentivement à ce que, risque toujours renaissant, l'obtention de la certification ne devienne pas le véritable objectif de l'apprentissage ».

3.6.1 Évaluation sommative

Une évaluation sommative d'après Porcher⁵⁰ (2004) est la mesure formelle, donnée à un devoir comme tel, une sorte de sanction immédiate, intrinsèque, ponctuelle. De même qu'un jour, un sauteur a franchi huit mètres en longueur, mais que, un autre jour il ne sautera que six mètres, le jugement est prononcé en un moment donné, par un correcteur donné, sur un devoir donné, dont nul ne sait si le candidat en reproduira un jour la performance. L'évaluation sommative permet de dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève à la fin d'un apprentissage. Toute certification est une évaluation sommative, c'est-à-dire formelle : elle ne considère que le résultat.

Dans les institutions d'enseignement supérieur au Nigeria, la seule évaluation en vigueur en langue étrangère est sommative et l'étudiant se voit attribuer une note globale. L'évaluation distincte des diverses activités langagières, qu'on appelle aujourd'hui compétences ou savoir-faire, n'est pas prise en compte. Il n'est pas question non plus d'évaluation formative ou diagnostique. On pratique une évaluation orale en début de séance et on donne un devoir écrit périodiquement ; on évalue les savoirs plutôt que les savoir-faire et la différence entre exercice d'entraînement et exercice d'évaluation n'est guère marquée. La note unique, globale, sert surtout à classer les étudiants ; elle ne permet pas de rendre compte, de façon fine et fiable, de leur niveau dans les différentes activités langagières. Elle ne permet pas non plus de faire la différence entre ce que l'étudiant sait de la langue, et ce qu'il sait faire avec elle ; elle ne permet pas de faire la différence entre ses compétences écrites et ses compétences orales, entre ses compétences de compréhension et ses compétences d'expression.

⁵⁰ Porcher (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette Éducation Paris, p81

3.6.2 L'évaluation formative

L'évaluation formative comme son nom l'indique, participe elle-même à la formation, c'est-à-dire à l'enseignement lui-même et, donc, à l'apprentissage.

Elle apporte de l'information sur les acquis en construction. Elle permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné. Elle est effectuée au cours des apprentissages, les enseignants la pratiquent très naturellement en : Regardant les élèves travailler, en observant leurs cahiers, en les écoutant, en corrigeant leurs exercices. Mais selon Puren, « on serait effaré de constater combien d'enseignants, y compris dans l'enseignement supérieur, demandent à leurs élèves de réciter une partie ou des morceaux de cours qu'ils leur ont infligés, au lieu de poser une question de réflexion qui permet de déterminer si l'apprenant s'est bien approprié le sujet et de voir ce qu'il en pense. Telle serait en effet une authentique évaluation formative et celle-ci, souvent, reste une leurre parce qu'elle ne renonce pas à la dimension de sanction (positive ou négative) que véhicule la notion d'évaluation dans l'arrière tête des professeurs (et reconnaissons-le, des apprenants) ». Porcher (2004).

3.6.3 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est une évaluation des acquis des élèves qui fournit un état des lieux. Que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont-ils bien en place ? A qui font-ils défaut ? Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inappropriées faudra-t-il combattre ? L'enseignant peut ainsi connaître pour chaque élève : ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et ses points faibles, signes des difficultés qu'il rencontre.

L'évaluation diagnostique est en général mise en place au début d'une année, d'un chapitre ou d'un cours. Elle n'est pas difficile à pratiquer, mais elle n'a de sens que par l'usage fait des résultats du diagnostic pour adapter l'enseignement aux élèves tels qu'ils sont. Ainsi l'évaluation diagnostique fournit aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser les apprentissages. Le diagnostic agit sur les choix de progression de l'apprentissage, sur l'organisation interne de la classe, sur les documents et exercices que les enseignants proposent. Les 3 modes d'évaluation ont chacun leur valeur comme nous l'avons dit précédemment, mais pour atteindre les objectifs de l'enseignement/apprentissage et répondre aux besoins présents et futurs des apprenants, l'accent doit être mis sur l'évaluation formative. Pour l'instant, au Nigeria cette pratique n'est pas encore présente dans les classes. Cette contrainte pourrait peut-être trouver des remèdes à travers la professionnalisation de l'enseignement telle que les auteurs comme Altet, Paquay et Perrenoud la décrivent dans le page qui suivent.

3.7 La professionnalisation de l'enseignement :

Hoyle (1980 et 1983) cité par Florence Saint-Luc distingue deux sens dans le terme professionnalisation :

« Dans un premier sens, ce mot désigne le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective. Pris dans ce sens, il s'applique en effet aussi bien à l'individu qu'au groupe professionnel.

Dans un second sens, il porte non plus sur les connaissances et capacités qu'exige la pratique mais sur la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités.»

Pour sa part, Perrenoud en 1994, s'appuyant sur les travaux de Lemosse définit la professionnalisation des enseignants de la manière suivante :

Selon Lemosse⁵¹ (1989), les Anglo-Saxons parlent de profession lorsque les caractéristiques suivantes sont réunies :

- « a) l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- b) c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- c) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
- d) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- e) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne ;
- f) il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société ». Lemosse (1989).

⁵¹ Lemosse, M. (1989) Le " professionnalisme " des enseignants : le point de vue anglais, in *Recherche et formation*, n° 6, pp. 55-66.

Perrenoud définit cinq aspects pour professionnaliser le métier d'enseignant :

- 1/ supervision par des pairs, auto-organisation de la formation continue,
- 2/ autonomie, prise de risque et responsabilisation, avec approche éthique développée,
- 3/ développement du travail en équipe, du partenariat,
- 4/ mise à jour continue des savoirs et compétences, rapport stratégique, distancié au rôle,
- 5/ identité professionnelle claire, basée sur une culture commune de coopération.

Que doit pouvoir faire un enseignant-professionnel ? A partir des modèles de Donnay et Charlier, (1990), on peut admettre qu'un enseignant professionnel devrait être capable :

- d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ;
- de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ;
- de puiser dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositifs ;
- d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ;
- d'analyser de façon critique ses actions et ses résultats ;
- enfin, de part cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière.

A partir des travaux d'Altet, (1991) et Paquay (1994) on peut dégager quatre modèles (ou paradigmes, différents de professionnalités enseignantes qui ont été dominants à certaines périodes en France et les modèles de formation qui les ont construites :

- l'enseignant MAGISTER ou MAGE : ce modèle intellectualiste de l'antiquité considérait l'enseignant comme un Maître, un Mage, qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent ;
- l'enseignant technicien : ce second modèle apparaît avec les écoles normales ; on se forme au métier par apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire, « ses trucs » ; le formateur est un praticien expérimenté-modèle ; les compétences techniques dominent ;
- **l'enseignant ingénieur technologue** : dans ce troisième modèle, l'enseignant s'appuie sur les apports scientifiques en sciences humaines ; il rationalise sa pratique en

tendant d'y apporter la théorie. La formation est menée par des théoriciens, spécialistes du design pédagogique ou didactique ;

- **l'enseignant professionnel, praticien-réfléchi** : dans ce quatrième modèle, pour nous, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va-et-vient entre pratique-théorie-pratique. L'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des praticiens et des chercheurs ; elle vise à développer chez l'enseignant une approche de situations vécues de types action-savoir-problème en utilisant conjointement pratique et théorie pour construire chez l'enseignant des capacités d'analyse de ses pratiques et de métacognition.

« Il ne peut y avoir professionnalisation de l'enseignement sans les leviers essentiels que constituent la formation initiale et continue – ni sans la professionnalisation des métiers de formateurs ou de chef d'établissement ». Altet⁵², (1998).

La professionnalisation se construirait donc pour l'exercice d'une profession qui demande une longue formation, une expertise, et qui rend un service précieux à la société.

Nous aimerions clôturer ce chapitre sur la partie théorique de notre travail par un élément qui nous paraît important dans l'apprentissage de la langue, et qui est souvent négligé dans les institutions de formation au Nigeria. Il s'agit de la motivation des apprenants et leurs représentations vis-à-vis de la langue qu'ils apprennent ou qu'ils sont amenés à apprendre. Dans les collèges d'éducation, nombreux sont les étudiants qui se retrouvent dans les départements des langues, par la force des choses, parce qu'ils n'ont pas pu obtenir une inscription dans les départements de leur choix. En ce qui concerne le français, certains étudiants se retrouvent dans une situation d'échec par manque de motivation du fait qu'ils n'ont jamais eu des contacts avec cette langue et par ignorance des débouchés que l'apprentissage d'une langue étrangère peut offrir.

Dans le sous-chapitre nous évoquons l'importance de la motivation et des représentations que les apprenants ont vis-à-vis de la langue étrangère.

⁵² Altet (1998), Les compétences de l'enseignant-professionnel, entre savoirs, schémas d'action et adaptation, le savoir analyser, Perspectives en éducation, De Boeck Université Bruxelles, 2ème édition, pp30-31

3.8 La motivation des apprenants et leurs représentations vis-à-vis de la langue

3.8.1 La motivation des apprenants

La motivation apparaît comme un des facteurs déterminants de l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que de tout autre apprentissage. Bertocchini et Costanzo (2008). Ces derniers distinguent deux types de motivation :

- La motivation extrinsèque (ou externe), par exemple, la récompense pour les élèves qui se portent volontaires, tests de contrôle, certification, entretien d'embauche pour un travail, voyage à l'étranger etc. Il y a ensuite une deuxième motivation :
- La motivation intrinsèque (ou interne), par exemple, le club de cinéma, l'utilisation des chansons, l'utilisation de la presse jeune, les activités ludiques (jeux, devinettes...) La motivation intrinsèque est souvent plus forte que la première, parce que c'est elle qui peut déclencher chez l'apprenant le désir de s'investir dans l'apprentissage.

La motivation peut provenir de l'attitude et des représentations qu'un apprenant a vis-à-vis de la langue cible, comme l'atteste ci-dessous l'exemple d'Isabella. « Les parents d'Isabella avaient fui le Chili à la suite de l'accession au pouvoir de Pinochet. Isabella était en situation de refus total de travailler en anglais et mettait en avant des difficultés d'ordre cognitif (la langue était trop difficile à comprendre, trop loin des structures latines). En réalité, elle projetait sur la discipline "anglais" son ressentiment à l'égard des USA. Si son professeur d'anglais avait jugé que son refus de l'anglais relevait d'un processus inconscient que l'élève ne pourrait mettre à jour, elle aurait renoncé à comprendre son manque de motivation. Jugeant que les difficultés de cette élève ne relevaient pas fondamentalement du domaine cognitif, elle l'a mise en position de découvrir l'origine de son association entre la langue anglaise et les USA. Cette prise de conscience a conduit Isabella à dissocier les deux et à commencer à aborder l'anglais à l'école comme véhicule d'autres cultures ». Caituccoli⁵³ (2002).

Cet exemple d'Isabella montre que la motivation qu'un apprenant peut avoir pour l'apprentissage d'une langue étrangère, peut être associée à l'image que cet apprenant a du pays où cette langue est parlée. Cette image peut être véhiculée par la télévision, les films, la littérature, les dépliants publicitaires, les produits fabriqués dans ce pays, le lien ou le contact que les parents ou les amis ont eu avec ce pays, l'histoire et la politique du pays etc....

⁵³ Valérie Cattuccoli (2002) (Mémoire professionnel, IUFM de Grenoble, 2002).

L'apprenant s'investit mieux dans l'apprentissage, s'il y a une motivation derrière son désir d'apprendre cette langue. C'est pourquoi il est très important dans un contexte comme celui des collèges d'éducation, d'informer et de sensibiliser les apprenants sur la France, l'utilité de la langue française en Afrique et dans le monde, et surtout les débouchés professionnels que peut apporter l'apprentissage de cette langue. La motivation peut provenir aussi de la prise en compte des besoins et des centres d'intérêt des apprenants dans la mise en place de l'apprentissage.

3.8.2 Les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue.

Les travaux de Zarate et Candelier cités par Casteloti et Moore (2002), montrent le rôle essentiel des images que se forgent les apprenants des langues étrangères sur les locuteurs et les pays dans lesquels elles sont pratiquées. Les études de Perrefort (1997) ou Muller (1998), citées toujours par Casteloti et Moore (2002) décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. Ainsi, expliquent Castteloti et Moore «qu'une image négative de l'Allemagne (exemple couramment observé en France ou en Suisse romande) correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand. Les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. Dans cette orientation, la représentation prend en charge une double dimension, statique et dynamique tout à la fois. De ce point de vue, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées ».

Quelles représentations les Nigériens ont-ils de la France et des Français ? Les Nigériens et surtout les jeunes ont découvert la France grâce à la coupe du monde de football de 1998. Avant cet événement, l'image de la France était surtout véhiculée par les voitures Peugeot qui étaient utilisées par les autorités politiques et militaires. Les voitures Peugeot sont appréciées à cause de leur durabilité.

Chez les intellectuels on parle souvent du système colonial français (le système d'assimilation) qui est mieux apprécié que celui de l'Angleterre (« the indirect rule », c'est-à-dire la gouvernance à travers les chefs locaux). Mais le contact direct avec la France et sa population est très limité à cause des barrières linguistiques. A l'heure actuelle le français est surtout considéré comme une langue qui offre des opportunités d'emploi, comme nous l'avons déjà indiqué dans le chapitre 1.

Pour terminer cette partie théorique de notre travail, il nous semble important d'aborder de manière succincte, quelques points qui à notre avis pourraient aider à l'amélioration de

l'enseignement au niveau primaire. Il faudrait rappeler que les élèves maîtres formés dans les COE ont la possibilité d'enseigner au collège mais aussi au primaire.

3.9 L'enseignement du français à l'école primaire

L'enseignement du Français est devenu officiel dans le primaire au Nigeria en 2007 grâce à l'élaboration d'un programme par le NERDC. Auparavant seul le privé et quelques établissements à caractère fédéral enseignaient cette langue.

3.9.1 Quel type d'enseignement pour le primaire?

Il existe deux courants d'idée à ce sujet:

- a) Ceux qui pensent que l'enseignement des Langues Étrangères dans le primaire doit être une simple sensibilisation à la langue et à la civilisation étrangère. C'est cette pratique qui est mise en place dans la plupart des écoles primaires nigériane.
- b) D'autre qui préconisent un véritable enseignement d'initiation

3.9.2 Un enseignement de sensibilisation

La sensibilisation à la langue et à la civilisation Française ou francophone implique :

Un contact simple avec la langue à travers des activités ludiques (jeux) dans le but de susciter chez l'apprenant un intérêt pour la langue et la culture française ou francophone.

Familiariser l'enfant avec les images France par exemple, pour lui faire prendre conscience de la manière de vivre des français, leurs habitudes, de la différence et des ressemblances des paysages entre France et le Nigeria.

Faire entendre la langue à travers des chansons, des comptines et des petits dialogues mimés ;

Introduire de manière simple, l'histoire de la France ;

Raconter les légendes et les contes, faire connaître les proverbes Français.

Les partisans d'un enseignement de sensibilisation écartent l'idée de programme.

L'initiation à une langue étrangère

On retrouve nécessairement dans l'enseignement d'initiation les objectifs de sensibilisation, mais Il convient de concevoir l'enseignement d'initiation comme un véritable apprentissage. C'est ce qui conviendrait le mieux aux enfants nigériens pour qu'ils puissent apprendre à communiquer en langue étrangère dès leur plus jeune âge.

3.9.3 Spécificité d'un enseignement d'initiation à l'école primaire.

L'enseignement d'initiation à mettre en place au primaire n'est exactement la même chose que celui à mettre en place au collège. Il a pour but de créer la motivation et le désir d'apprendre

une langue étrangère chez les jeunes enfants.

Par exemple au collège l'évaluation est jugée comme indispensable tandis qu'à l'école primaire elle ne doit pas constituer un obstacle à la réussite des élèves.

A l'école primaire, l'apprentissage de la langue est accompagné par l'exécution des mouvements, des gestes, des manipulations de tâches de toutes sortes, et non pas seulement par la mémorisation des textes.

Le langage doit apparaître à travers différentes activités.

Les activités proposées doivent être variées et complémentaires : activités orales, manuelles, corporelles, écrites, etc.

Dans tout cela, il faudrait retenir que l'activité orale reste prioritaire au début de tout apprentissage pour que les élèves puissent acquérir le désir, l'habitude et la capacité de communiquer.

Les structures de base doivent être acquises oralement avant la découverte du support écrit qui servira d'aide visuelle à l'assimilation.

L'enseignant doit rechercher des situations qui suscitent des échanges verbaux naturels dans lesquels l'apprenant puisse se sentir acteur à part entière de ce qu'il dit.

Un équilibre est sans cesse à trouver entre l'apprentissage de la grammaire et les exigences de communication pour maintenir la motivation des enfants.

Compte tenu de la capacité de concentration des enfants, une séquence de langue au primaire ne devrait pas dépasser 40 à 45 minutes.

Pour que la stratégie puisse atteindre ses objectifs, il serait souhaitable que l'horaire hebdomadaire soit réparti au moins sur deux séances.

3.9.4 Compétences à acquérir grâce à la langue

L'apprentissage d'une langue étrangère permet aux élèves d'acquérir d'autres compétences comme : la capacité de rétention mémorielle (utilisation des documents sonores), l'aptitude à découvrir les mécanismes du fonctionnement de la langue (grammaire), l'aptitude à la prise de parole (jeu de rôle), etc.

Dans le domaine culturel, l'élève doit être capable de maîtriser des connaissances générales sur la géographie du pays ou des pays francophones, la vie quotidienne dans ces pays, les emblèmes nationaux, les repas et les boissons, les fêtes du calendrier, quelques exemples de productions typiques, les manifestations publiques traditionnelles etc.

3.9.5 Élaboration d'un programme

Bredenkamp de la << National Association for the Education of Young Children >> (USA), a proposé la ligne directrice suivante pour l'élaboration d'un programme d'enseignement d'une

langue étrangère à l'école primaire :

- accepter le fait qu'un bon programme d'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire n'est ni une transposition, ni une réduction d'un programme du secondaire;
- créer des activités des interactions dans la salle de classe qui permettent aux élèves de se sentir à l'aise et d'avoir confiance en leurs moyens;
- développer une attitude positive envers la langue-cible;
- fournir aux élèves des situations d'apprentissage concrètes à l'aide des documents qui leur sont familiers en faisant appel à des personnes qui jouent un rôle important dans leur vie.
- admettre que les élèves apprennent d'une manière autonome lorsqu'on les met dans des situations de résolution de problème ou lorsqu'ils ont recours à des procédés de découverte.
- accepter que les opinions des apprenants ainsi que leur attitude ludique dans les différentes phases d'apprentissage jouent un rôle positif dans le processus d'apprentissage.
- donner l'occasion aux élèves de s'adonner à des activités d'expression poétique et esthétique;
- permettre aux élèves de se déplacer, de bouger;
- se centrer sur la curiosité naturelle des enfants et leur désir de comprendre le monde qui les entoure pour les motiver et les impliquer dans leur apprentissage;
- faire le lien entre leur expérience d'apprentissage et le monde des enfants d'autres pays;
- suivre le cheminement des enfants dans l'accomplissement de différentes tâches et dans l'acquisition des savoir-faire. Respecter les préférences des élèves dans le choix des activités: jeux, chansons, histoire, thème;
- permettre aux élèves d'effectuer des choix et de proposer des alternatives.

3.9.6 Contenu

Voici ci-dessous une proposition d'objectifs de communication adaptée de WEISS⁵⁴ F. qu'on pourrait utiliser de la 1^{ère} à la 6^{ème} année d'apprentissage

EN première année

1. (Objectifs communicatifs) : Saluer (jeune), saluer (un adulte), se présenter, présenter quelqu'un.

(Thèmes/situation) Contact, âge, nationalité.

2. (Objectifs communicatifs) : Identifier quelqu'un, un objet, décrire une personne, un objet.

(Thème/situation) : Vie scolaire, animaux, famille.

3. (Objectifs communicatifs) : Demander quelque chose, accepter, refuser, remercier.

⁵⁴ WEISS Francis: stage court du BELC, Strasbourg, juillet 1992.

(Thème/situation) : Jouet, cadeaux aliments boissons

4. (Objectifs communicatifs): Demander son chemin et répondre, demander et donner des renseignements sur la localisation, demander et donner un renseignement sur le temps.

(Thème/situation) Orientation : temps et climat

5 (Objectifs communicatifs) : Demander la permission, inviter et correspondre entre jeunes.

(Thème et situation) : Correspondance, fête, anniversaire, date.

En deuxième année

1. (Objectifs communicatifs) Présenter, se présenter, prendre contact, prendre congé, parler de son activité.

(Thème et situation) : Professions

2. (Objectifs communicatifs) : Décrire sa famille, caractériser une personne/des objets, apprécier.

(Thème et situation) : famille, vêtement, taille, mesure.

3. (Objectifs communicatifs) : s'informer de l'état de quelqu'un

(Thème et situation) : parties du corps

4. (Objectifs communicatifs) : Proposer de faire quelque chose, accepter, refuser.

(Thème et situation) : Aliment, boisson, loisirs.

5. (Objectifs communicatifs) : Raconter quelque chose.

(Thème et situation) : activités de loisir

6. (Objectifs communicatifs) : Inviter, correspondre

(Thème et situation) : pays d'Afrique et capital des grandes villes

7. (Objectifs communicatifs) : demander et donner des renseignements pour le voyage.

(Thème et situation) : moyens de transport

En troisième année

1. (Objectifs communicatifs): Raconter ses vacances

(Thème et situation) : voyage, vacances

2. (Objectifs communicatifs) : demander et donner son avis et des conseils, juger.

(Thème et situation) : visites touristiques, régions de France, d'un pays africain, du Nigeria

3. (Objectifs communicatifs): exprimer des sentiments, sa volonté et justifier, s'excuser, interdire.

(Thème et situation) : situation dans la rue et dans la cour.

4. (Objectifs communicatifs): Décrire des objets, les localiser, faire des achats.

(Thème et situation) achats, courses prix.

5. (Objectifs communicatifs): Exprimer son accord/désaccord, protester.

(Thème et situation) : jeux

6. (Objectifs communicatifs) : Demander l'aide de quelqu'un, demander à quelqu'un de faire quelque chose;

(Thème et situation) : Faire la cuisine, utiliser une recette.

7. (Objectifs communicatifs) : Écrire pour se présenter et parler de ses goûts.

(Thème et situation) : loisirs

En quatrième année

1. (Objectifs communicatifs): Présenter son environnement et la vie scolaire.

(Thème et situation) : Vie scolaire

2. (Objectifs communicatifs) : Caractériser des personnes, prendre position sur la vie scolaire, exprimer son opinion sur des personnes

(Thème et situation) Vie scolaire

3. (Objectifs communicatifs) : présenter et commenter son environnement.

(Thème et situation) : ville, village, quartier.

4. (Objectifs communicatifs) : demander et donner des indications sur les lieux et le temps, demander un complément d'information, faire répéter.

(Thème et situation) : moyens de communication et de déplacement dans la rue.

5. (Objectifs communicatifs) : Raconter un incident.

(Thème et situation) : accident, perte d'objet.

6. (Objectifs communicatifs):Négocier l'organisation d'une fête scolaire, d'une excursion.

(Thème et situation) : Fête scolaire, sortie.

En cinquième année

1. (Objectif communicatifs) : prendre contact, raconter la journée de la classe.

(Thème et situation) La rentrée: les nouveaux livres, les nouveaux élèves, les nouveaux professeurs.

2. (Objectif communicatifs): comprendre un mode d'emploi et des consignes

(Thème et situation): les appareils et les jeux de société.

3. (Objectif communicatifs): parler des instruments de musique.

(Thème et situation) : activités de loisir

4. (Objectif communicatifs) : offrir des cadeaux à quelqu'un

(Thème et situation): Cadeaux

5 (Objectif communicatif) : parler du français à travers le monde.

(Thème et situation) Littérature jeune.

En sixième année

1. (Objectifs communicatifs) : parler de ses projets avenir.

(Thème et situation): métier, profession.

2. (Objectifs communicatifs): préparer un voyage et un échange...

a.) demander des renseignements complémentaires pour un séjour en France.

(Thème et situation): séjour, échange, voyage.

b. (Objectifs communicatifs): négocier un échange de classe à classe.

c. (Objectifs communicatifs):préparer le départ).

d. (Objectifs communicatifs) : choisir les cadeaux).

Au niveau de l'enseignement précoce des langues étrangères, il existe des techniques qui peuvent rendre l'apprentissage très intéressant pour les jeunes enfants. Parmi ces techniques nous présentons ci-dessous le Total Physical Response qui nous paraît adaptable au contexte nigérian.

3.9.7 Le Total Physical Response (TPR)

Le Total Physical Response fait partie des didactiques non conventionnelles qui peuvent intéresser les enseignants et les élèves au niveau primaire au Nigeria et en Afrique. Le TPR fait appel à l'écoute, la répétition et l'imitation, ce qui correspond au processus d'apprentissage naturel des langues pendant la période d'enfance. Cette technique d'enseignement apprentissage des langues étrangères est l'œuvre du professeur James J. Acher de l'université de San José en Californie aux États-Unis. S'appuyant sur le dialogue parent / bébé, il explique le processus d'acquisition de la langue maternelle : le parent parle au bébé : le bébé réagit par une réponse non verbale : regard, sourire, rire.

La méthode par le mouvement est parfois appelée « l'approche axée sur la compréhension (*the comprehension approach*) puisqu'elle accorde une très grande importance à la compréhension » Germain⁵⁵ (1993).

⁵⁵ Germain (1993), Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire, Cle International, Paris, p261

Les différentes étapes du TPR

Le TPR comprend cinq étapes différentes qui apparaissent durant chaque leçon, sauf la cinquième (échange de rôle) qui n'est introduite qu'après au moins dix heures de cours.

Première étape : démonstration

Vous demandez à deux élèves de s'asseoir de chaque côté de votre chaise et vous leur dites d'écouter vos commandes et d'imiter vos mouvements physiques. Vous dites «levez-vous» et vous vous levez immédiatement. Les élèves se lèvent, ensuite vous dites «tournez-vous», vous vous tournez et vous vérifiez si les volontaires suivent bien vos actions. Vous continuez ainsi jusqu'à la fin des premières commandes dont la liste suit:

- Levez-vous/ tournez-vous/asseyez-vous.
- Levez-vous/tournez-vous/Marchez.
- Arrêtez-vous/marchez/arrêtez-vous.
- Sautez/marchez/asseyez-vous.

Deuxième étape: hésitation

Après avoir exécuté plusieurs commandes, vous recommencez avec les mêmes phrases impératives, mais cette fois-ci, vous marquez un temps d'hésitation pour voir si les élèves peuvent réagir physiquement sans avoir à vous imiter. Il est important de varier l'ordre des phrases impératives afin que les élèves ne mémorisent pas une suite d'action.

- Levez-vous/tournez-vous/marchez/ asseyez-vous.
- Arrêtez-vous/sautez/arrêtez-vous/levez-vous.
- Arrêtez-vous/arrêtez-vous/tournez-vous/asseyez-vous

Troisième étape: vérification

L'ensemble de la classe.

Quand vous pensez que les volontaires peuvent facilement obéir à vos commandes sans le support de votre démonstration, vous vous asseyez, et vous donnez des ordres avec un léger retard.

Quand la majorité des élèves semble pouvoir exécuter ces phrases impératives avec aisance, vous passez à une vérification individuelle où vous donnez des commandes à un élève à la fois. Vous serez donc amené à utiliser pour la première la deuxième personne du singulier de ces verbes. La compréhension est facilitée par le fait que les étudiants sont appelés par leur nom et

que le contexte est identique. Si certains élèves éprouvent des difficultés, vous pouvez toujours revenir à l'étape d'hésitation et si nécessaire, à la démonstration.

- Jean, lève-toi/marche/arrête-toi/ marche/arrête-toi.
- Anne, lève-toi/saute/arrête-toi/tourne-toi/ assieds-toi.
- David, lève-toi/ tourne-toi/ marche/arrête-toi/ marche/arrête-toi.

Quatrième étape: l'inattendu

Les commandes inattendues représentent une combinaison originale des énoncés déjà enseignés. Le but est de demander aux étudiants de répondre physiquement à des ordres curieux et même parfois absurdes. Il est difficile, au début de pratiquer cette étape parce que le corpus langagier des élèves est très restreint. On pourrait par exemple demander à quelqu'un de s'asseoir sur quelqu'un d'autre. Plus tard les élèves entendent des ordres tels que « prenez la craie rouge et écrivez votre nom dans le cahier du professeur ». Quand les élèves répondent à ces ordres inattendus, ils démontrent une compréhension réelle du français.

- Christine, lève-toi/ tourne-toi/marche/arrête-toi/assieds-toi sur Pauline.
- François, tourne-toi/lève-toi/saute/marche/saute/marche/assieds-toi sur Philippe.
- Pascal, lève-toi/ assieds-toi sur André.

Cinquième étape : changement de rôle

Cette étape n'a lieu qu'après au moins une dizaine d'heures d'enseignement et les élèves qui y participent doivent se porter volontaires. Le processus est tout à fait simple. Vous demandez si un élève veut prendre la place du professeur pour donner des ordres soit au professeur, soit à un ou plusieurs de ses camarades, soit à toute la classe. Il est important de constater que certains élèves n'auront le courage de se présenter qu'après vingt ou même trente heures d'enseignement. Cependant, il faut se rappeler qu'il ne faut pas forcer l'apprenant à parler avant qu'il n'y soit enclin.

Échantillon de phrases impératives

Il est difficile d'imaginer toutes les diverses commandes dont on peut se servir dans l'enseignement du français par le TPR. Donc, nous présentons ci-dessous quelques exemples de ces phrases classés par catégories.

Phrases simples:

Touchez la chaise/montrez les chaussures/touchez un Tee-shirt.

Phrases enrichies:

Montrez les jeans de Monique/ Jean-Claude, montre un garçon qui porte un pull-over/ François, montre une fille qui porte une jupe.

Phrases multi-commandes:

Daniel, lève-toi, marche jusqu'au bureau du professeur, regarde dans la boîte au vêtement, et prends une chemise et un jeans/Prenez votre livre de français et mettez-le sur votre bureau/ Mettez une feuille de papier sous le livre et un stylo à gauche du livre.

Commandes et phrases narratives:

Chaque étudiant a une feuille comprenant plusieurs dessins.

Touchez le n°3, comment ça s'appelle? /Ça s'appelle robe/Trouvez le mot robe dans la banque des mots et écrivez le au-dessous de la robe/Trouvez le n°7, comment ça s'appelle? / Ça ne s'appelle pas robe, ça s'appelle une veste/écrivez votre nom à côté de la veste.

Commande inattendues:

Gisèle, lève-toi, et saute autour d'un garçon qui porte un Tee-shirt/Charles, prends un livre et met les tennis d'une fille/Hélène, va au bureau du professeur, prends un chapeau et met le sur la tête du professeur.

Travaux pour l'ensemble de la classe

Écrivez le nom d'une fille qui porte un chemisier vert/Écrivez le nom d'un garçon qui porte des lunettes/Coloriez la partie gauche du rectangle en bleu/Écrivez le nom du président de la république française en bas et à gauche de cette feuille de papier. Acher⁵⁶ (1969)

Des expériences d'enseignement à travers le TPR sont disponibles sur internet sur le site : <http://www.youtube.com/watch?v=1Mk6RRf4kks>.

3.10 La pédagogie des grands-groupes

Les effectifs des classes au Nigeria aussi bien dans l'enseignement publique que privé, au niveau primaire comme au secondaire sont élevés. Ils varient entre 40, 50, 60 et même 100 élèves par classe dans la plupart des régions du pays. La gestion de ces groupes est très problématique, compte tenu du manque de formation adéquate des enseignants, et aussi du fait des limites en ressources et matériels pédagogiques adaptés à cette situation.

Si en Afrique francophone la question a été abordée au niveau ministériel (la conférence des ministres de l'éducation nationale CONFEMEN) dès le début des années quatre-vingt-dix, débouchant sur l'élaboration d'un répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation

⁵⁶ Acher (1969), « The Total Physical Approach to second language learning », The Modern Language Journal 53

et d'enseignement dans les grands-groupes, en Afrique anglophone en général et au Nigeria en particulier, cette question reste entière. Pourtant, les maîtres qui sortent des collèges d'éducation vont devoir faire face à cette situation, considérant la démographie qui est sans cesse galopante dans le pays. Nous estimons que même si le phénomène des grands-groupes n'est pas évoqué au niveau des plus hautes autorités, il pourrait être pris en compte dans le cadre des formations initiales et continues des enseignants de français.

Nous terminons finalement ce chapitre en présentant quelques techniques pédagogiques en grands groupes adaptable au niveau primaire et secondaire:

« - **le monitorat et l'aide mutuelle**: cette technique de base permet aux maîtres de se trouver des «alliés» dans leur tâche. Après un enseignement collectif, il divise la classe en sous-groupe et désigne un élève plus avancé qui servira de moniteur. Le moniteur fait répéter ce qui a été enseigné par le maître ou dirige la tâche proposée. Pendant le travail en sous-groupes, le maître peut soit prendre en charge un groupe particulièrement faible, soit passer d'un groupe à l'autre en personne ressource. Cette technique favorise l'émulation, car il est bon de multiplier les moniteurs, en fonction des capacités et des talents de chaque enfant. Les enfants s'apportent ainsi une aide mutuelle, qui peut être multipliée par la disposition des enfants. Par exemple, on peut placer côte à côte un élève plus avancé, un moyen et un plus faible.

- **l'élaboration progressive** : divisés en sous-groupes de deux ou trois, les élèves doivent effectuer un travail à temps limité. L'étape suivante du travail est réalisée par la réunion de deux sous-groupes, et ainsi de suite. A chaque étape un élève est désigné comme secrétaire et un autre comme rapporteur, ce qui permet de proposer de véritables tâches d'écriture et de lecture.

- **la leçon débat** : la classe essaye de résoudre un problème en confrontant des hypothèses qui ont été préalablement émises par quatre ou cinq sous-groupes. Seule la phase de mise en commun peut être dirigée par le professeur.

- **la recherche collective d'idées** (remue-méninges) le maître pose une question et accepte sans en rejeter aucune toutes les réponses qui sont données par les élèves de façon très rapide et aussi peu critique que possible. Ensuite des sous-groupes classent et discutent et en tirent des propositions qui sont discutées par la classe toute entière. Cette technique favorise l'imagination et la spontanéité. Elle permet de cumuler des activités d'oral et d'écrit : par exemple, deux ou trois élèves peuvent être chargés de noter au tableau les réponses proposées par les participants.

- **le blason** : on propose au élèves, individuellement ou en sous-groupes, de remplir les cases d'un « blason » (ou de toute autre emblème culturellement acceptable) avec des dessins ou des courtes phrases 'devises). Il s'agit le plus souvent, pour un individu ou un groupe, de dégager une représentation de soi et de favoriser un sentiment d'appartenance à une petite collectivité. Mais la technique peut aussi être utilisée pour des personnage ou de groupes fictifs. Elle favorise l'esprit de concision et de précision tout en laissant une large place à l'imagination » Cuq⁵⁷ (2005). Ces techniques peuvent être utilisées de manière ponctuelle dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

La partie théorique de notre travail, nous permet de relever des points importants qui mériteraient d'être pris en compte dans les reformes futurs, concernant les collèges d'éducation. La définition d'objectifs d'enseignement-apprentissage en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre nous paraît être un élément clé. L'introduction de l'approche communicative et de la perspective actionnelle de manière non seulement théorique mais surtout pratique pourrait entraîner le développement des compétences de communication chez les élèves-maîtres. L'introduction des stratégies d'enseignement-apprentissages dans le futur programme des COE permettrait aux élèves maîtres de pouvoir maîtriser l'organisation et la planification de leur apprentissage. Quant aux formateurs la connaissance sur les stratégies d'enseignement pourrait rendre la préparation et la présentation de leurs cours plus cohérentes et plus motivantes. L'introduction des pratiques réflexives, de l'auto-évaluation, de l'observation et de l'évaluation des pairs pourrait conduire vers la professionnalisation de l'enseignement dans les collèges d'éducation.

Cette partie théorique de notre travail pourrait servir de base pour une réflexion approfondie visant à apporter un changement significatif dans l'enseignement du français dans les collèges d'éducation. Elle pourrait aussi servir de document de travail dans le cadre des formations dans les CFTD et lors de l'élaboration des modules d'enseignement.

Ce que nous pouvons retenir des différents apports que nous avons présenté dans ce chapitre c'est que, chaque méthodologie d'enseignement des langues étrangères a été élaborée à une époque précise en réponse aux besoins des sociétés à une période bien déterminée. C'est pourquoi un enseignement de type traditionnel ne peut être efficace en ce 21ème siècle où les besoins de nos sociétés modernes sont avant tout, des besoins utilitaires : la mobilité, les

⁵⁷ Cuq (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, p345-347

échanges socio-économiques, l'emploi etc. nous pouvons aussi constater que le développement de la technologie de l'information et de la communication rend de nos jours l'apprentissage des langues plus efficace par rapport au passé, même si les apprenants ne bénéficient pas d'un contact physique avec les natifs. Le développement des stratégies d'apprentissage autonome ainsi que l'utilisation des médias offrent également des possibilités pour maximiser les compétences linguistiques et didactiques des futurs enseignants. Enfin la professionnalisation de l'enseignement est un nouveau chantier que les enseignants nigériens doivent découvrir si une formation de haute qualité est à mettre en place dans le pays.

Chapitre 4 :

Méthodologie de recherche

Dans ce chapitre, nous avons mené une enquête à travers un questionnaire pour déterminer:

- la perception des enseignants sur leur rôle en classe;
- leur méthodologie d'enseignement;
- leur conception de la place de l'élève en classe;
- la prise en compte de l'apprenant et de ses besoins dans la définition d'objectifs;
- leur conception de l'évaluation;
- les types d'activités qu'ils privilégient en classe;
- et la place de l'oral en classe.

4.1 Objectif de l'enquête

Cette enquête a pour objectifs d'identifier les raisons pour lesquelles le profil de sortie des élèves maîtres, formés dans les départements de français des collèges d'éducation est si inapproprié à leurs tâches. Elle a été menée à travers un questionnaire comportant sept questions.

L'élaboration de ce questionnaire est basée sur les travaux de Puren, Bertocchini et Costanzo (1998). Ces auteurs font une analyse des représentations sur les objectifs d'enseignement/apprentissage, les méthodes et méthodologies, l'enseignement /apprentissage de la grammaire, le lexique et l'évaluation à travers des questions que nous avons adaptées. Freire (2006) montre qu'enseigner n'est pas transférer la connaissance, mais créer des possibilités pour sa production et sa construction. Nous avons utilisé cette conception de l'enseignement dans notre premier questionnaire.

L'échantillonnage porte sur 121 enseignants travaillant dans 15 États de la fédération nigériane.

Avant d'utiliser nos questionnaires, un pré-questionnaire a été administré auprès des enseignants de l'Alliance Française de Jos et nous en avons discuté pour évaluer sa pertinence et des ajustements ont été effectués. Nous avons choisi cinq questions fermées pour nous permettre d'obtenir des réponses précises et deux questions ouvertes pour permettre aux personnes enquêtées d'expliquer leurs choix.

4.1.2 Questionnaire

4.1.3. Identité des personnes enquêtées

Nom

Prénom.....

Adresse de l'établissement.....

Numéro du téléphone.....

4.1.4 Les questions posées

1. Pour vous, quel est le rôle du professeur dans une classe ?

- a. Transmettre des connaissances aux apprenants
- b. Amener les apprenants à apprendre à apprendre
- c. Permettre aux apprenants d'acquérir des savoirs

2. Comment le professeur doit-il enseigner une langue?

- a. Il doit présenter sa leçon et l'expliquer clairement aux apprenants
- b. Il doit faire réfléchir et faire découvrir les notions à enseigner
- c. Il doit d'abord enseigner les bases lexicales et grammaticales jusqu'à ce que les élèves aient les connaissances minimales leur permettant de communiquer plus tard.

3. Pour vous qu'est-ce qu'un bon élève ?

- a. C'est celui qui écoute attentivement le professeur et prend des notes
- b. C'est celui qui étudie les leçons enseignées et obtient des meilleures notes en classe.

- c. C'est celui qui développe ses propres stratégies d'apprentissage.

4. Avec laquelle/lesquelles des affirmations suivantes êtes-vous d'accord?

- a. les choix d'objectifs d'enseignement/apprentissage, de méthode à utiliser, des contenus d'enseignement et de progression sont de la responsabilité de l'enseignant et de l'institution.
- b. Ces choix doivent être négociés entre l'enseignant et les apprenants, auxquels l'enseignant peut laisser une certaine marge de liberté.
- c. Les apprenants doivent être formés à assumer eux mêmes de plus en plus d'initiative et de responsabilité dans ce choix.

5. Pour évaluer les apprenants, l'enseignant est la seule personne compétente et responsable, il doit utiliser ses propres critères. Oui ou non ? Pourquoi?

.....

.....

.....

6. Quelles sont les activités écrites que vous proposez le plus souvent à vos élèves ?

- a. Des exercices sur la grammaire et le lexique
- b. Des exercices de production écrite
- c. Des exercices de traduction

7. Dans votre classe, quel est l'aspect de la langue qui vous paraît le plus simple à enseigner ?

.....

.....

.....

.....

4.1.5 Explication sur chaque question posée

4.1.5.1 La première question a pour but d'enquêter sur la perception que ces enseignants ont de leur rôle en classe. Est-ce que leur rôle consiste à transmettre des savoirs/connaissances ou à amener les apprenants à apprendre à apprendre ?

4.1.5.2 La deuxième question porte sur la méthodologie qu'emploient ces enseignants en classe. Est-ce qu'ils utilisent la méthodologie traditionnelle, ou une méthodologie plus active, c'est-à-dire communicative/actionnelle ?

4.1.5.3 La troisième question concerne le rôle de l'apprenant en classe. Est-ce que l'apprenant est un simple récepteur et reproducteur du modèle enseigné ou est-ce qu'il doit développer ses propres stratégies d'apprentissage et être impliqué dans le processus d'apprentissage ?

4.1.5.4 La quatrième question a pour but de vérifier si l'enseignant tient compte des besoins de l'apprenant dans le choix des objectifs et des contenus d'enseignement.

4.1.5.5 La cinquième question concerne le mode d'évaluation. L'enseignant est-il la seule personne habilitée à évaluer les apprenants ou doit-il se servir des critères bien définis et reconnaître l'importance l'auto-évaluation.

4.1.5.6 La sixième question a pour but de vérifier les activités écrites privilégiées en classe. Est-ce que ce sont des activités de production écrite qui sont privilégiées (dans ce cas il s'agirait d'une approche de type communicative) ou des activités basées sur la grammaire et le lexique ?

4.1.5.7 La septième question devrait nous permettre de vérifier les activités jugées les plus simples à enseigner. Notre but ici, c'est de vérifier la place de l'oral dans la classe. L'enseignement de l'oral (surtout la compréhension orale) nécessite en général la maîtrise d'un certain nombre de techniques d'enseignement (compréhension globale, compréhension détaillée). L'enseignement de l'expression orale passe en général par des étapes successives (répétition, contextualisation, jeux de rôle, simulation, activités créatives etc.) Si un pourcentage élevé d'enseignants pense que l'oral est plus facile à enseigner cela veut dire que les techniques pour l'enseignement de l'oral sont connues et maîtrisées.

4.2. Conduite de l'enquête

Cette enquête s'est limitée à la partie nord du Nigeria pour des raisons logistiques. Nous avons

profité des stages que nous avons organisés au CFTD de Jos entre janvier et mai 2013 pour la mener. Le questionnaire était proposé aux enseignants en début de stage pour nous permettre d'obtenir des réponses qui correspondent bien à leur conception de l'enseignement et à leurs pratiques pédagogiques habituelles. Les stages que nous proposons visent à mettre en place un enseignement/apprentissage de type communicatif.

4.3 Résultats de l'enquête

Il faudrait noter que dans les résultats de notre enquête, nous avons combiné ensemble les options qui expriment la même conception de l'enseignement, par exemple, dans la question N°1, les options 1 et 3 (transmettre des connaissances et faire acquérir des savoirs), font référence à un enseignement de type traditionnel qui ne prend pas en compte les savoir-faire langagiers comme par exemple être capable de se présenter, de demander son chemin, d'exprimer son opinion etc.

Question N°1

Transmettre les connaissances/faire acquérir le savoir : 90

Amener les apprenants à apprendre à apprendre : 31

Question N° 2

Méthodologie traditionnelle : 93

Méthodologie plus active (communicative/actionnelle): 28

Question N° 3

L'apprenant assimile et reproduit le modèle de l'enseignant: 62

L'apprenant doit développer ses propres stratégies : 59

Question N° 4

L'enseignant est le maître en classe: 78

L'enseignant prend en compte les besoins de l'apprenant : 43

Question N° 5

L'enseignant utilise ses propres critères d'évaluation: 84

L'enseignant tient compte d'autres critères d'évaluation et met en place l'auto-évaluation : 37

Question N° 6

L'enseignant privilégie les activités liées à la grammaire et au lexique : 89

L'enseignant privilégie les activités de production écrite : 32

Question N° 7

La grammaire et le lexique sont plus simples à enseigner : 93

L'oral est plus simple à enseigner: 28

4.3.1Récapitulation sous forme de tableau et pourcentage

N°	Les questions posées	Les options proposées pour chaque question	Nombre des réponses correspondant aux options	Pourcentage	Méthodologies correspondantes aux options choisies
1	Quel est rôle du professeur dans une classe ?	Transmettre des connaissances/faire acquérir le savoir	90/121	74,38%	Méthodologie traditionnelle
		Amener l'apprenant à apprendre à apprendre	31/121	25,61%	Méthodologie communicative / actionnelle
2	Comment le professeur doit-il enseigner une langue ?	A travers l'explication/ et l'enseignement des bases lexicales et grammaticales	93/121	73,85%	Méthodologie traditionnelle

		A travers la réflexion et la découverte les notions	28/121	23,14%	Méthodologie communicative / actionnelle
3	Qu'est-ce qu'un bon élève ?	Écoute attentivement le prof et prend des notes /étudie les leçons enseignées et obtient les meilleurs notes	62/121	51,23%	Méthodologie traditionnelle
		Développe ses propres stratégies d'apprentissage	59/121	48,76%	Méthodologie communicative / actionnelle
4	Le prof est-il responsable du choix des objectifs, contenus, méthodes, progression ou doit-il prendre en compte l'apprenant dans ce choix ?	Le professeur est le seul responsable du choix des objectifs, contenus, méthodes, progression.	78/121	64,46%	Méthodologie traditionnelle
		Le professeur prend en compte l'apprenant dans le choix des objectifs, contenus, méthodes, progression et le responsabilise.	43/121	35,53%	Méthodologie communicative / actionnelle
5	L'enseignant est-il la seule personne compétente	L'enseignant est la seule personne compétente pour évaluer	84/121	69,42%	Méthodologie traditionnelle
		Il doit prendre en	37/121	30,57%	Méthodologie

	et responsable pour évaluer en utilisant ses propres critères ?	compte d'autres formes d'évaluation			communicative / actionnelle
6	Quelles sont les activités écrites privilégiées en classe	Grammaire et lexique	89/121	73,55%	Méthodologie traditionnelle
		Production écrite	32/121	26,44%	Méthodologie communicative / actionnelle
7	Quel est l'aspect de la langue le plus simple à enseigner?	Grammaire et lexique	93	76,85%	Méthodologie traditionnelle
		L'oral	28	23,14%	Méthodologie communicative / actionnelle

Tableau 7. Résultat de l'enquête

4.4 Synthèse des résultats de l'enquête et des études menées

Dans ce chapitre nous relevons les points principaux de notre recherche qui nous semblent pertinents pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans les collèges d'éducation.

Résultats de l'enquête

4.4.1 La perception du rôle de l'enseignant en classe et la culture éducative

La perception du rôle de l'enseignant en classe ainsi que la culture éducative qui consistent à transférer le savoir aux apprenants à travers le discours de l'enseignant est un handicap majeur dans l'apprentissage du français dans les collèges d'éducation.

74,38% des personnes enquêtées (**question N°1**) relèvent de cette conception. Cela confirme l'hypothèse que nous avons dégagée dans notre introduction qui est la suivante : « la perception

du rôle de l'enseignant et la culture éducative (aussi bien des formateurs que des élèves maîtres) entravent la mise en place d'un enseignement/apprentissage de type communicatif/actionnel ». On peut constater cela dès l'enseignement primaire jusqu'au niveau de l'enseignement supérieur. La majorité des enseignants ont connu cette forme de culture éducative pendant leurs différentes formations. Le professeur demeure le « détenteur du savoir ». Galisson (1980). Sa responsabilité est de transmettre des connaissances à l'enseigné. C'est lui qui a la maîtrise du savoir et il doit le transmettre aux apprenants, le plus souvent de manière magistrale.

Notre enquête a eu lieu dans la partie nord du Nigeria qui est en majorité musulmane. La plupart des enseignants ont fréquenté l'école coranique, et l'influence de l'enseignement dans cette école (où l'enseignant est le maître, le détenteur du savoir et de l'autorité) se reflète aussi dans l'enseignement à l'école « occidentale ». L'enseignement à l'école coranique étant caractérisé par une répétition intensive des versets du coran et la place accordée à l'élève étant celui de simple récepteur du savoir, cela influence énormément l'enseignement à l'école occidentale à tous les niveaux.

La culture éducative héritée de la période coloniale, n'a pas beaucoup évoluée. Si plusieurs réformes ont été menées en Angleterre (pays colonisateur) de 1960 à nos jours, au Nigeria les réformes concernent surtout les contenus des programmes. Elles n'agissent pas sur le rôle de l'enseignant en classe. La transmission du savoir aux élèves et la restitution d'une partie ou de la totalité de ce savoir à l'examen, demeure la pratique à tous les niveaux de l'enseignement et dans toutes les matières.

Nous savons que cette culture éducative ne peut pas faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère et conduire vers une acquisition de la compétence de communication. C'est ce qui explique le fait que les enseignants sortis des collèges d'éducation, une fois sur le terrain, sont d'abord des maîtres instruits. Les formations continues organisées dans le pays (toutes disciplines confondues) portent en grande partie sur les programmes scolaires. Elles ne visent pas à faire évoluer la perception ou les représentations sur le rôle de l'enseignant en classe comme nous l'avons déjà souligné. En ce qui concerne le français, des efforts ont été faits au niveau secondaire grâce à la coopération linguistique et éducative entre la France et Nigeria. Mais beaucoup reste à faire car les formations proposées ne touchent pas encore l'ensemble des professeurs du secondaire dont on estime le nombre à plus 8000. Pour ce qui est des collèges d'éducation, la coopération française a jusqu'à ce jour concentré ses efforts sur l'année préparatoire. Nous espérons que ces efforts pourront s'étendre aux autres niveaux dans un

avenir très proche.

Il faudrait toutefois constater que 25,61% des personnes enquêtées pensent que le rôle de l'enseignant est de faire apprendre. Cela montre qu'il y a quand même une prise de conscience du fait que la simple transmission du savoir aux apprenants a ses limites, et qu'aujourd'hui, compte tenu de l'évolution de la société nigériane, les apprenants ont besoin de communiquer en français. Il appartient à l'enseignant de les aider à acquérir des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'être autonome. Comme nous le savons désormais, seul l'apprenant apprend, personne d'autre ne peut le faire à sa place. L'apprenant doit pouvoir se former même en dehors de l'école et cela tout au long de sa vie.

4.4.2 La méthodologie d'enseignement

On voit bien que la conception de l'enseignement/apprentissage caractérisé par la transmission du savoir se reflète aussi dans la méthodologie d'enseignement. 73,85% des professeurs enquêtés (**question N°2**) ont une pratique pédagogique traditionnelle. Ce chiffre confirme la troisième hypothèse dégagée dans notre introduction. «Le manque de cohérence dans le programme d'enseignement, le manque de progression en spirale et l'enseignement par matière» font que l'enseignement/apprentissage est fait de manière traditionnelle et donc l'efficacité en termes d'acquisition des compétences de communication est très limitée. D'après Besse (1985) cité par Germain⁵⁸ (1993), même si l'enseignement est mis en place «à raison de 5 à 6 heures par semaine, pendant 8 à 10 ans, il n'y a pas de réelle compétence, même à l'écrit. De plus, la compréhension de règle de grammaire est toujours incertaine et une bonne connaissance des règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement L2. Il est à noter que les phrases proposées dans les exercices de traduction sont le plus souvent des phrases artificielles du type «La plume de ma tante est sur le bureau de mon oncle» Titone (1968), cité par Germain⁵⁹ (1993).

La pratique pédagogique habituellement mise en place consiste à expliquer les contenus de la leçon aux apprenants et la grammaire constitue le noyau principal de la leçon. Dans cette approche de l'enseignement, c'est le professeur et la matière à enseigner qui sont au centre de l'apprentissage. Le rôle de l'élève est celui de récepteur. Dans un enseignement de type traditionnel, c'est l'écrit qui est privilégié au détriment de l'oral. C'est ce qui explique le niveau

⁵⁸ Germain (1993), Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire, Cle International, Paris, p106

⁵⁹ Germain (1993), Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire, Cle International, Paris p106

inapproprié des élèves maîtres en termes de communication. Ces futurs professeurs une fois sur le terrain auront tendance à utiliser la même méthodologie dans leur classe. Et lorsque qu'ils sont appelés à se servir d'un programme et d'un manuel conçus en fonction de l'approche communicative/actionnelle, ils se retrouvent complètement dans l'impasse. Ils ont d'ailleurs tendance à recommander l'usage des manuels plutôt traditionnels aux apprenants. Or nous savons que l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère en ce 21^{ème} siècle, c'est de pouvoir interagir pour accomplir une action en relation avec les usagers de cette langue. L'apprenant doit être mis en contact avec différents documents authentiques oraux et écrits ainsi que des usagers de cette langue pour qu'il puisse apprendre à pratiquer le français. C'est l'apprenant qui doit être au centre de l'apprentissage et non pas la matière à enseigner. L'enseignant doit placer l'apprenant au centre de ses préoccupations. Il doit être conscient de la singularité, la spécificité et du capital dont dispose l'apprenant.

En dehors des tâches d'enseignement du français au niveau primaire et au collège qui attendent les élèves maîtres, ils doivent en principe avoir une compétence de communication suffisante pour leur permettre d'entreprendre plus tard des études universitaires. L'enseignement traditionnel ne permet pas d'atteindre ces objectifs et il est donc l'une des principales raisons qui explique le profil de sortie inapproprié des élèves maîtres à la fin de leur formation dans les collèges d'éducation.

4.4.3 Le rôle de l'apprenant en classe

51,23% des professeurs enquêtés pensent que le rôle de l'apprenant est d'assimiler et de reproduire ensuite les contenus enseignés (**question N°3**). Bien que ce pourcentage soit moins élevé que le précédent, il atteste néanmoins qu'une majorité des professeurs ont une conception traditionnelle du rôle de l'apprenant. Il est avant tout un récepteur du savoir à qui on demande d'assimiler les contenus de l'enseignement et de les reproduire au moment de l'évaluation. Cette conception du rôle de l'élève en classe est un handicap à l'apprentissage d'une langue étrangère en termes de communication. Il est d'ailleurs important de faire une distinction entre les termes élève et apprenant. Selon Cuq (2005) les élèves sont «ceux qui bon gré mal gré subissent un enseignement». Ils exercent comme le dit en substance Perrenoud, leur métier d'élève. Ils se satisfont d'effectuer les tâches proposées et considèrent la réussite aux examens ou l'obtention de bonnes notes comme la réalisation des objectifs d'apprentissage. Et les apprenants sont «ceux qui adoptent une posture d'apprentissage positive, et qui procèdent, selon l'expression de Charlot, à une véritable mobilisation cognitive pour s'approprier l'objet d'enseignement-

apprentissage». Nous pensons que les élèves maîtres doivent désormais adopter une posture d'apprentissage. «Avec le terme apprenant, l'accent est mis davantage sur le rôle actif de l'individu engagé dans un processus d'enseignement/apprentissage. Contrairement à une conception archaïque qui consiste à percevoir l'élève comme une page blanche, vierge, qu'un enseignant, omniscient, abreuve de ses savoirs, l'option privilégiée dans les méthodologies contemporaines consiste à concevoir l'apprenant comme l'acteur principal de la pièce qui se joue en classe de langue» Fabrice⁶⁰ (2011).

Nous constatons toutefois qu'un pourcentage assez élevé des personnes enquêtées (48,73%) pense que l'apprenant doit développer ses propres stratégies. Ceci est une reconnaissance de l'importance des stratégies d'apprentissage dans l'enseignement des langues. Les apprenants doivent être sensibilisés et informés sur les stratégies d'apprentissage afin qu'ils puissent être en mesure d'organiser et de planifier leur apprentissage de manière autonome. «L'apprenant est de plus en plus considéré comme une personne impliquée, motivée, un acteur qui participe à son apprentissage et élabore des stratégies dans un objectif d'autonomie. En tant qu'acteur, il est donc nécessaire qu'il ait compris ce que l'on attend de sa part et quel est son rôle, et réciproquement quel est celui que joue l'enseignant? C'est en ayant explicité en quoi consiste son rôle que l'apprenant pourra pleinement s'y consacrer, que les engagements réciproques pourront être tenus (option de contrat d'enseignement-apprentissage». Fabrice⁶¹ (2011).

4.4.4 La prise en compte des besoins de l'apprenant

La prise en compte des besoins des apprenants est un concept nouveau dans l'enseignement du français au Nigeria. 64,46% des enseignants enquêtés (**question 4**) considèrent que l'enseignant est le seul maître en classe et il lui appartient la responsabilité de définir les contenus d'enseignement sans tenir compte de besoins des apprenants. Cette conception de l'enseignement conduit le professeur à se centrer sur l'enseignement des formes linguistiques de la langue à savoir la grammaire, le vocabulaire, la phonétique etc., et la compétence de communication (qui est le besoin principal des apprenants) peut être ignorée. On pense généralement que c'est au professeur et à l'institution que reviennent la responsabilité du choix d'objectifs d'enseignement/apprentissage, de méthodes à utiliser, de contenus d'enseignement et de la progression. Seulement 35,53% estiment que les besoins des apprenants doivent être

⁶⁰ Fabrice Barthélémy (2011), Le français langue étrangère l'Harmattan, Paris, p19.

⁶¹ Fabrice Barthélémy (2011), Le français langue étrangère l'Harmattan, Paris, p19.

pris en compte.

Comment inculquer dans l'esprit des enseignants, cette habitude qui consiste à impliquer l'apprenant dans le processus d'apprentissage? Cela passe nécessairement par une formation et un suivi régulier sur le terrain. Les théoriciens comme Freire affirment « qu'enseigner n'est pas transférer la connaissance, mais créer des possibilités pour sa production et sa construction ». Freire⁶² (2006). Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde: « L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories :

- 1 Se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude (en considérant les situations de communication visées, en mettant en rapport les savoir et les savoir-faire dont on vise l'acquisition, ceux qui sont déjà acquis).
- 2 Choisir de supports et des activités d'apprentissage:
- 3 Déterminer les modalités de réalisation de ces activités: quand, où, pendant combien de temps, dans quelles conditions? (seul, en petit groupe, etc).
- 4 Gérer la succession à court et à long terme, des activités choisies;
- 5 Définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints».

De même, Rogiers dit que «pour une éducation de meilleure qualité, l'élève (l'apprenant) doit prendre part sans cesse de manière plus active à ses apprentissages. Cette activité de l'élève (apprenant) peut se concrétiser de multiples manières: travaux de groupe, recherches sur internet, enquêtes, projets etc.» Rogiers⁶³ (2008). Seule une formation en didactique des langues étrangères et sur l'approche communicative/actionnelle pourrait permettre aux enseignants de mettre en place ce type d'enseignement/apprentissage. «Il s'agira aussi de faire évoluer progressivement le rôle de l'enseignant dans la classe: lui faire jouer un rôle de médiateur et d'accompagnateur de l'élève, à la place du discours». Rogiers (2008). On accorde plus d'importance dans les collèges d'éducation à ce que l'apprenant aura retenu de l'enseignement que ce qu'il pourrait accomplir hors de l'école. Houenon, professeur au collège d'éducation de Zuba reconnaît lors d'une conférence organisée à Abuja en 2012 (nous l'avons

⁶² Freire (1999) Pédagogie de l'autonomie, érès, Toulouse, p63

⁶³ Rogiers (2008) Approche par compétence en Afrique francophone, Genève, Suisse, mai 2008, bureau international d'éducation de l'UNESCO.

déjà évoqué dans notre introduction) que «la plupart des professeurs des collèges d'éducation n'ont pas une formation adéquate». Nous pensons donc qu'il est très important d'agir sur la perception du rôle du professeur en classe pour pouvoir changer les pratiques.

Toutefois on constate que 35,53% des personnes enquêtées pensent que les besoins des apprenants sont à prendre en compte dans l'organisation de l'enseignement/apprentissage. Ce pourcentage est assez significatif et montre une prise de conscience de la nécessité d'impliquer les apprenants dans ce processus.

4.4.5 L'évaluation des apprenants

69,42% des personnes enquêtées (question 5) pensent que le professeur est la seule personne compétente pour évaluer les apprenants. Nous avons constaté que l'évaluation la plus dominante dans les institutions nigérianes est sommative. L'apprenant se voit en général attribué une note globale. Or on sait que la note unique, globale, sert surtout à classer les apprenants. Elle ne permet pas de rendre compte, de façon fine et fiable, de leur niveau dans les différentes activités langagières. «Son objectif est de dépister des fautes (qui se punissent) de manière soustractive, par rapport à la conformité à un modèle, une norme définie à priori. L'évaluation soustractive ne fait pas apparaître ce que l'apprenant a acquis, ne tient pas compte de ses performances, ne valorise pas ses efforts et peut devenir un élément de vexation, de blocage». Fabrice⁶⁴ (2011). La formation initiale et continue sur d'autres critères d'évaluation en référence surtout au CECR s'avère indispensable.

L'autoévaluation n'est pas prise en compte et d'ailleurs il s'agit là d'une notion dont on n'entend pas dans le langage des professeurs nigériens. Il n'existe pas de contrat d'apprentissage entre le professeur et les apprenants, ce qui aurait pu permettre de vérifier si les objectifs de ce contrat sont atteints ou non en termes de capacité à comprendre et à communiquer à l'oral comme à l'écrit. La conception des tests d'évaluation est souvent une tâche assez difficile pour les enseignants nigériens. Si 30,57% des personnes enquêtées pensent que la prise en compte d'autres formes d'évaluation est importante, et qu'il ne s'agit pas pour l'enseignant de se concentrer uniquement sur ses propres critères, nous pensons qu'une mise en place d'une formation continue sur les différents critères d'évaluation, pourrait améliorer de manière significative les procédures d'évaluation et d'auto-évaluation dans les collèges d'éducation. «L'auto-évaluation doit faire partie du processus d'apprentissage: l'apprenant doit

⁶⁴ Fabrice Barthélémy (2011), *Le français langue étrangère*, l'Harmattan, Paris, p84.

pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qui a été mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions avant d'être sanctionné par l'évaluation institutionnelle». Cuq (2005).

4.4.6 Les activités privilégiées en classe

73,55% des enseignants privilégient des activités portant sur la grammaire et le lexique en classe (question 6). Cela montre l'influence de la méthodologie traditionnelle dans les classes nigérianes. Nous savons que ces activités bien que nécessaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère, ne conduisent pas vers l'acquisition des compétences de communication. Le langage est avant tout un comportement qui se caractérise par l'action. La méthodologie d'enseignement doit inciter l'apprenant à pratiquer la langue dans des situations qui soient les plus proches possible de situations réelles, ou qui simulent le plus possible des situations réelles.

26,44% des professeurs privilégient tout de même des activités de production écrite. Les activités de compréhension et de production écrite doivent être étroitement liées. L'objectif de la compréhension écrite est de former les apprenants à comprendre tout type de documents écrits auxquels ils pourront être confrontés dans un pays où le français est parlé. Il y a par exemple des documents: narratifs (récits romanesques, reportages, comptes rendus, souvenir), argumentatifs (éditoriaux, rapports, cours, discours), Descriptifs (passage de romans, passage de récit de voyage, passage de guides touristiques), Informatifs/explicatifs (passage de romans, passage de récit de voyage, passage de guides touristiques), expressifs (- poésies, théâtre, passage de romans, courrier personnel), injonctif (notices, circulaires, modes d'emploi, recettes de cuisine, passage de guides). «L'objectif de la compréhension écrite devrait amener les apprenants à acquérir progressivement les méthodes qui leur permettent après leur sortie du système scolaire de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite; d'être formés à comprendre tout type de documents écrits auxquels ils pourront être confrontés dans le pays étranger; d'être de plus en plus autonomes et compétents en lecture individuelle». Puren, Bertocchini, Costanzo, (1998). Les apprenants devraient être initiés aux types de lectures suivantes,

Lecture globale (repérage des paramètres de la situation de communication, repérage de la structure du texte, repérage de l'intention de l'auteur, repérage de l'effet recherché).

Lecture sélective (recherche d'information, sélection d'information en vue d'une lecture postérieure d'approfondissement).

Lecture linéaire (plaisir, imprégnation linguistique et culturelle, explication détaillée du sens littéral, des connotations, de l'implicite, exploitation systématique au moyen de paraphrases, analyses, interprétation, extrapolations, opinion et transpositions, entraînement à la lecture autonome, entraînement phonétique, lecture expressive, théâtralisation, lecture détaillée plus ou moins lente, lecture intégrale exhaustive, relectures partielles lentes et attentives par ensembles suivis pertinents, lecture à haute voix.

L'objectif de l'expression écrite est de faire en sorte que «l'apprenant soit capable de garder, du travail oral effectué en classe, les traces écrites indispensable à leur travail de reprise, révision et prolongement personnel, d'être formé à produire les différents types d'écrits que les natifs ont à produire dans leur vie quotidienne, d'être formé à entretenir une correspondance avec les natifs, d'être en mesure d'acquérir progressivement les méthodes qui lui permettent plus tard de progresser dans des situations authentiques de production écrite». Puren, Bertocchini, Costanzo, (1998).

4.4.7 La place de l'oral dans l'enseignement

76,85% des professeurs trouvent la grammaire et le lexique plus simples à enseigner que l'oral (**question 7**). L'acquisition de la compétence de communication orale devrait avoir une place de choix dans la classe. Si elle est considérée comme plus difficile à enseigner, il est normal que les élèves maîtres puissent avoir de difficultés dans ce domaine. Les formateurs dans les collèges d'éducation devront donc recevoir des formations sur les nouvelles méthodologies et surtout sur les techniques d'enseignement de l'oral. L'enseignement de la compréhension et de l'expression orale ont pour objectif le développement des compétences de communication. Ces deux compétences doivent être étroitement liées. **La compréhension orale doit précéder l'expression orale.** Ce sont les mots, les expressions et les notions que l'apprenant aura entendues pendant la phase de compréhension orale qui seront reprises avec les supports qui conviennent pendant la phase d'expression orale. Ces deux compétences (CO et EO) doivent donc être étroitement liées, comme nous venons de le préciser. Si elles sont séparées et enseignées par des formateurs différents (comme c'est le cas présentement), cela peut poser des problèmes de cohérence au niveau des contenus, des supports à choisir et de la progression.

Les apprenants doivent être initiés à différents types d'écoute: une écoute globale du texte, suivie des questions de compréhension globale (nature du texte, le nombre de personnage, le lieu où se passe la scène, le thème, etc.), et une écoute fractionnée du texte, suivie des questions détaillées ou précises (qui parle à qui? Pourquoi? Comment? Combien? Etc.), pour qu'ils

puissent apprendre à comprendre un document sonore de manière globale, avant de chercher à repérer des informations plus précises (surtout en début d'apprentissage). Les apprenants devraient pouvoir construire des hypothèses qui seront validées ou invalidées. La compréhension orale devrait s'acquérir après plusieurs activités en référence aux voix, à l'accent, aux niveaux, aux variantes de la langue orale, etc. Elle nécessite aussi une préparation avant l'écoute et des consignes d'écoute ainsi que des procédés de guidage tels que: des questions à répondre, des hypothèses à valider ou à invalider, des questions vrai ou faux, des questions à choix multiples, des tableaux ou grilles à remplir etc. Les apprenants devraient être formés à comprendre les natifs dans des situations similaires à celles où ils auront à les comprendre en dehors de la classe. Pour cela des supports variés devraient être utilisés: conversations radiophoniques, jeux radiophoniques, publicités, tables rondes radiophoniques, visites guidées, chansons, cours ou conférences, poèmes, prévisions météo, interviews, enquêtes, discours officiels, etc. Ces supports à choisir peuvent être audio ou vidéo.

L'expression orale s'acquière à travers des activités de répétition, de contextualisation et de mise application à travers des jeux de rôle, des simulations, etc. Les apprenants devraient être formés à s'exprimer oralement dans des situations similaires à celles où ils auront à communiquer avec les natifs en dehors de la classe. Ils devraient être entraînés dans des exercices imitant la conversation authentique et pouvoir faire des commentaires personnels. En général c'est la lecture à haute voix qui est privilégiée dans les collèges d'éducation. La langue est un objet d'entraînement par la répétition, l'application de modèles, la manipulation etc. Les apprenants devraient pouvoir s'entraîner à travers des exercices imitant la communication authentique. La langue est un outil d'expression personnelle, les apprenants devraient pouvoir faire des commentaires personnels sur des documents, réagir spontanément dans des interactions verbales, exprimer des opinions personnelles dans des conversations, débats et exposés etc.

Pour remédier aux insuffisances que nous avons identifiées dans notre enquête, nous estimons qu'il est nécessaire de prendre en compte les besoins des apprenants dans la définition d'objectifs d'apprentissage, de définir des objectifs d'apprentissage conduisant aux savoir-faire, au savoir-être et au savoir apprendre.

4.4.8 Prendre en compte les besoins des apprenants

D'une manière générale, les besoins des apprenants pour l'apprentissage d'une langue étrangère c'est la communication. Comme le souligne Porcher⁶⁵, «ce que l'élève désire, ce dont il a besoin, immédiatement et pour son avenir d'adulte, c'est être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire le comprendre et se faire comprendre par lui».

Le savoir sur la langue semble être une priorité de l'enseignement dans les collèges d'éducation. Or comme nous l'avons déjà souligné en citant Louis Porcher (2004), le savoir «n'a aucune valeur en soi s'il ne tend pas vers la capacité à communiquer. S'il ne sert à rien, il n'est qu'une pure accumulation de savoir stérile».

Mettre l'accent sur la connaissance de règles du fonctionnement de la langue ne conduit pas à une quelconque capacité à parler ou à comprendre. « Il convient d'affirmer fermement que placer cette compétence sur la langue en vedette, c'est donner dans l'abstraction, provoquer l'incompréhension et l'ennui des élèves ainsi que leur désintérêt. Porcher⁶⁶ (2004).

Certains enseignants formés dans les collèges d'éducation optent pour l'enseignement de l'anglais ou de toute autre matière parce qu'ils ne peuvent pas communiquer en français. D'autres parmi eux, lorsqu'ils doivent poursuivre des études universitaires abandonnent le français en faveur d'une autre matière, parce qu'ils sont simplement désintéressés. Il est certain qu'«enseigner une langue avec les mêmes priorités que pour le latin est une option simplement erronée. Elle a été certainement juste lorsqu'on apprenait une langue étrangère comme un ornement, un ameublement de l'esprit, sans aucune chance de jamais utiliser de manière pratique l'idiome considéré». Porcher⁶⁷ (2004).

Vu l'évolution des temps, et étant donné que les élèves maîtres devraient devenir des usagers de la langue qu'ils devraient ensuite la faire apprendre à leurs élèves, la communication devrait être leur principal besoin. L'internationalisation, les progrès technologiques et la mobilité géographique sont devenus des facteurs que tout enseignement des langues étrangères devrait prendre en compte. Comme le dit Porcher en parlant des apprenants d'une langue étrangère: «Ils veulent s'en servir concrètement, point final, sinon ils ne prêtent aucune attention. *Une langue «vivante», c'est une langue qu'on souhaite faire vivre, intégré à sa vie concrète.* L'utilité ne constitue nullement une dévalorisation ou une diminution de la légitimité: au contraire, elle

⁶⁵ Porcher (2004) L'enseignement des langues étrangères, Hachette Education, Paris, p31

⁶⁶ Porcher (2004), l'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation, Paris, p33

⁶⁷ Porcher (2004), l'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation, Paris, p33

fonde la signification de cet enseignement».

Connaître les besoins des enseignants en formation devrait constituer une priorité pour les formateurs et les institutions de formation. Ces besoins sont à prendre en compte dans le cadre des futures réformes parce que «si vous voulez enseigner les mathématiques à John, dit la célèbre phrase de Stuart-Mill, il faut certes connaître les mathématiques, mais il faut à tout prix connaître John».

4.4.9 Définir des objectifs d'apprentissage conduisant aux savoir-faire

Comme nous l'avons déjà évoqué, centré l'enseignement/apprentissage d'une langue uniquement sur le transfert du savoir ne peut conduire vers l'acquisition des compétences de communication. «Les langues vivantes (maternelles et étrangères) possèdent en effet cette caractéristique spécifique (par rapport à toutes les autres matières d'enseignement) qu'elles sont constamment et immédiatement présentes, telles quelles dans la vie journalière. Elles sont utilisées telles quelles, du côté des **savoir-faire**. Elles sont donc aisément contrôlables chez un apprenant, qu'il suffit d'exposer à une situation banale, la langue telle qu'elle est pratiquée n'importe où en dehors de l'école. C'est cela qui constitue l'intérêt des apprenants et c'est cet objectif que doit viser une transformation pédagogique» Porcher (2004).

C'est dire qu'enseigner une langue vivante étrangère par matière (grammaire, littérature, civilisation, phonétique etc.) telle qu'il est fait dans les collèges d'éducation ne peut pas être efficace. C'est de cette pratique que découle la difficulté qu'éprouvent les élèves maîtres à pouvoir communiquer. Ce type d'enseignement ne peut être utilisé immédiatement et pouvoir s'appliquer dans la pratique. On rencontre malheureusement des personnes ayant passé plusieurs années à apprendre le français non seulement dans les COE, mais aussi à l'université, qui ne cessent d'exprimer des inquiétudes sur leur incapacité à s'exprimer même modestement en français. C'est bien la situation dans laquelle se trouvent la majorité de élèves maîtres qui sortent des collèges d'éducation.

Le savoir-faire est donc comme le disait Porcher, la première compétence dans l'ordre des priorités pour les apprenants. Il faut, disait Bertrand Schwartz dans les années soixante cité par Porcher⁶⁸ (2004): «lister ce que les élèves sont capables de faire à l'issue de leur apprentissage. Cette notion de capacité d'agir, à transformer l'enseignement en une activité empirique non aléatoire est significative, elle a donné le coup d'envoi à une pédagogie tournée vers l'utilité ».

⁶⁸ Porcher (2004), L'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation, Paris, p33

L'amélioration des formations dans les collèges d'éducation passe nécessairement par la définition d'objectifs clairs en termes de savoir-faire, car La capacité à communiquer constitue le besoin de tout apprenant en langue étrangère et elle doit être la responsabilité de tout enseignant. Pour utiliser en substance les termes de Porcher, au total donc, l'enseignement/apprentissage des langues se définit aujourd'hui par une double finalité contre laquelle aucune discussion ne tient: la discipline doit être pour la vie immédiate des enseignants en formation, et surtout pour leur existence future de professeurs de français; elle doit viser à doter ces derniers, d'une capacité à communiquer... compréhension et production oralecompréhension et production écrite. Pensons notamment à l'usage quotidien du téléphone portable, des courriers électroniques, etc. Le manque d'un savoir-faire écrit est désormais un handicap aussi décisif que son homologue oral.

4.4.10 Inclure le savoir-être dans les objectifs d'apprentissage.

Les thèmes de civilisation ne devraient pas se limiter à l'enseignement de l'histoire, à la géographie et des institutions politiques et administratives de la France. Ce dont les élèves maîtres ont surtout besoin, c'est de connaître la vie quotidienne des français ou de locuteurs francophones, leurs habitudes et comment se comporter dans une situation de communication face aux natifs. Le savoir-être c'est «savoir se comporter» sur le plan communicationnelle, savoir affronter une situation de demande de la part d'un interlocuteur, etc.) Là encore, bien entendu, les savoir-faire constituent les ingrédients du savoir-être, tout comme le savoir lui-même, celui-ci devant être, cette fois, linguistique et culturel, c'est-à-dire langagier au vrai sens du terme. Le savoir-être permet donc la réelle participation de l'étranger à la vie communicationnelle» Porcher⁶⁹ (2004). Le savoir-faire consiste à pouvoir réaliser un acte de parole dans une situation adéquate, avec des interlocuteurs appropriés, au moment opportun, etc.?

En outre, tout le monde sait que pour apprendre à pratiquer une langue, c'est-à-dire la comprendre et la parler, le séjour dans un pays où cette langue est parlée s'avère plus efficace. Il permet à l'apprenant d'avoir un contact régulier avec les natifs et de fréquenter les médias. L'apprenant se retrouve ainsi en contact direct avec la langue dans des situations authentiques. Nous pensons que les élèves maîtres devraient pouvoir séjourner en France pendant au moins trois mois pour améliorer leurs compétences de communication et apprendre un savoir être

⁶⁹ Porcher (2004), L'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation, p35

approprié. C'est pour cette raison que 15 enseignants de l'État de Kano dans le nord-ouest du Nigeria séjournent en ce moment à Rouen pour une période de six mois (de juillet à décembre 2015). Le «séjour linguistique» au Village Français de Badagry n'offre pas ces opportunités-là. Il n'y a pas de communauté française ou francophone dans ce village. Le contact avec le français se limite au niveau de la classe entre le professeur et les apprenants. Nous dirons même que le séjour des apprenants nigériens dans certains centres FLE en Afrique de l'Ouest, bien qu'offrant des opportunités pour l'amélioration des compétences de communication, est loin d'occasionner le développement d'un savoir être qu'un séjour en France pourrait offrir. Le français tel qu'il est employé dans la rue en Côte d'Ivoire n'est pas exactement le même qu'en France. Ce qui nous a toujours surpris, c'est l'absence des connaissances sur le mode de vie, les habitudes et le comportement des français d'aujourd'hui.

4.4.11 Le savoir apprendre est essentiel dans l'apprentissage des langues

L'apprentissage des langues étrangères nécessite non seulement la définition d'objectifs, mais aussi la recherche des moyens pour atteindre ces objectifs et la manière dont on va mesurer l'atteinte de ces objectifs; Ceci jusqu'à la maîtrise du savoir-faire et du savoir-être et donc des savoirs qui les rendent possible. Selon Porcher «Cette manière de procéder aboutit à une échelle de compétence hiérarchisée. Celles-ci maîtrisées éventuellement une par une, forme à chaque étape, une capacité partielle à communiquer, qui se perfectionne progressivement et finit par aboutir à une capacité suffisante à communiquer» Porcher⁷⁰ (2004).

Il est important dès le début de l'apprentissage que les élèves maîtres sachent comment s'opère les acquisitions des compétences. Il est de la responsabilité des formateurs d'explicitier les manières d'apprendre pour les rendre accessibles aux apprenants.

Voici quelques stratégies (adaptée de Puren⁷¹, Bertocchini et Costanzo 1998) que l'apprenant d'une langue étrangère doit nécessairement pouvoir maîtriser :

•6 Tenir un journal de bord

L'apprenant doit par exemple noter les nouveaux mots et les nouvelles expressions qu'il découvre. Il doit pouvoir réfléchir sur les nouvelles structures qu'il apprend et poser d'éventuelles questions au formateur si nécessaire. Il doit régulièrement revoir son cahier de

⁷⁰Porcher (2004), L'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation, Paris, p36

⁷¹Puren, Bertocchini et Costanzo 1998, ellipses Paris, p46

bord pour ne pas oublier ce qu'il apprend.

•7 S'autocorriger

L'apprenant doit chercher à découvrir par lui-même, ce qu'il y a d'incorrect dans un devoir écrit ou dans une interaction orale.

•8 Participer activement aux travaux de groupes

Le travail de groupe étant très formateur, l'investissement actif d'un apprenant dans le groupe lui permettra d'aider ses camarades et de se faire aider en cas de difficultés. En plus les discussions dans les groupes en français lui permettront de pratiquer la langue. L'enseignant pourrait par exemple, remettre aux apprenants une liste d'expression qu'on utilise fréquemment dans des discussions en groupes. Cf. tableau ci-dessous (adapté de *On y va senior secondary schools*)

Situation possible	Expression à employer
Quand il y a des problèmes pour se comprendre	- Excuse-moi. Je peux te poser une question ? - Désolé(é) mais je ne comprends pas très bien. - Peux-tu m'expliquer ce que tu veux dire, s'il te plaît ? - Qu'est-ce que tu veux dire exactement ? - Comment ça s'écrit ? - Peux-tu répéter ta phrase/ta question, s'il te plaît ? - Peut-tu me donner un exemple, s'il te plaît ? - Merci, je comprends maintenant.- Merci, je vois ce que tu veux dire.
Pour vérifier sa compréhension	- Si je comprends bien, tu veux dire que... - Donc, tu dis que... - Bref, ton idée, c'est que...
Pour interrompre ou intervenir dans une conversation	- Excuse-moi de t'interrompre mais... - Je voudrais dire que... - Je voudrais ajouter que... - Écoute ! - Attend !
Pour demander-donner son avis	- Quel est ton avis à ce sujet ? - Et toi, qu'est-ce que tu en penses ? - Qu'en penses-tu ? - Es-tu d'accord ? - Je pense que ... (+ indicatif) -

	Je ne pense que ... (+ subjonctif) - Il me semble que ... (+ indicatif) - J'ai l'impression que ... - Personnellement/Franchement, je trouve/crois que... - A mon avis.../Selon moi... - D'après moi.../Pour moi... - en ce qui me concerne...
Pour montrer son accord	- Je suis (entièrement) d'accord avec toi. - Je vois exactement ce que tu veux dire. - Tu as raison. - C'est exact. C'est exactement ça ! - Tout à fait ! - C'est vrai/évident/clair/certain - J'en suis persuadé(e) ! - Il n'y a pas de doute. - Évidemment !/Exactement!
Pour montrer son désaccord	- Je ne suis pas (tout à fait) d'accord. – Désolé (mais c'est faux. - Désolé) mais tu as tort. - Pour moi, c'est différent. - Moi, par contre, je pense que... - Je ne partage pas ton avis. - Malheureusement, je ne peux pas accepter ça. - Ce n'est pas possible ! - Tu veux rire ! - Tu ne peux pas être sérieux (se) !
Pour hésiter	-Je ne sais pas si... - Je me demande si... - Je ne suis pas convaincu(e)/persuadé)/certain(ne) ... - Je ne doute pas que... (+ subjonctif) -Ça /cela m'étonne (un peu). - Cela m'étonnerait que... (+ subjonctif).

Tableau 8. Expressions pour des discussions en groupe.

•9 Lire et écouter la radio ou regarder la télévision

L'apprenant doit lire chez lui en temps libre des textes en français qui sont accessibles de nos jours sur internet. On trouve facilement des articles de journaux, des textes en français facile en ligne destinés aux apprenants. Des programmes radiophoniques et télévisuels sont aussi disponibles sur internet et on peut les capter sur le téléphone portable.

•10 La sélection d'activités à faire en autonomie

Prendre l'habitude de sélectionner parmi les activités proposées par l'enseignant celles qui sont les plus intéressantes et les faire en autonomie.

•11 L'utilisation des exercices comme un moyen et non comme une fin

Par exemple : l'enseignant fait prendre conscience aux apprenants qu'ils doivent connaître les temps du passé pour pouvoir raconter leurs expériences personnelles. Il ne s'agit ici d'apprendre les temps du passé dans un but purement académique, mais leur utilité dans la communication.

•12 Avoir une attitude positive vis-à-vis de l'erreur

Le professeur fait prendre conscience aux apprenants que faire des fautes ne doit pas les tracasser. Si on commet des fautes on peut s'autocorriger ou se faire corriger par l'enseignant ou par les autres apprenants. Un bon apprenant doit avoir une attitude positive vis-à-vis de l'erreur.

•13 Avoir une attitude positive vis-à-vis de la langue maternelle

Par exemple: recourir à la langue maternelle ou à la langue d'enseignement pour donner son avis sur un sujet passionnant.

L'enseignement mutuel

Par exemple : l'enseignant demande à un apprenant d'expliquer aux autres une règle qu'il est le seul à avoir compris.

•14 La participation d'apprenants à la définition d'objectifs

Par exemple : l'enseignant et les apprenants s'accordent pour convenir que le travail sur une chanson ne débouchera sur aucun exercice grammatical, et ne donnera lieu à aucun exercice noté. Il pourrait s'agir dans ce cas de faire découvrir des musiciens français aux apprenants

•15 Demander des conseils auprès l'enseignant

Par exemple : les apprenants demandent à l'enseignant de leur fournir les mots dont ils ont besoin pour rédiger un dialogue.

•16 Quand on a du mal à exprimer quelque chose

Ne pas se taire quand on a du mal à exprimer quelque chose, il faut toujours trouver des moyens linguistiques ou extralinguistiques pour s'exprimer.

•17 Quand vous lisez un texte ou écoutez une conversation

Par exemple : admettre que le but n'est pas de tout retenir.

L'apprenant disait Porcher⁷² doit « apprendre à apprendre car il est le seul à pouvoir le faire »

En conclusion nous pouvons dire que cette enquête montre que:

- La perception de l'enseignement comme une transmission de connaissance est une pratique dominante dans l'enseignement dans les collèges d'éducation. Il est désormais admis que cette pratique ne peut entraîner un développement des compétences de communication orale et écrite des apprenants en langues étrangères.
- L'utilisation des méthodologies traditionnelles caractérisées essentiellement par un enseignement basé sur la grammaire, le lexique, la phonétique et la traduction limite elle aussi le développement des compétences de communication chez les apprenants. Notre enquête montre que cette pratique est prédominante dans les collèges d'éducation au lieu d'un d'enseignement-apprentissage de type communicatif-actionnel.
- Le rôle de l'apprenant est celui de récepteur du savoir et il doit exécuter ce que l'enseignant lui demande de faire. Il n'a pas un rôle actif qui peut lui permettre de prendre des initiatives en classe. Cette passivité est un handicap pour l'apprentissage d'une langue étrangère en termes de communication. Le rôle dominant du professeur en classe dans la définition des objectifs d'apprentissage, des choix des contenus et de ses propre critères d'évaluation qui ne prennent

⁷²Porcher (2004), L'enseignement des langues étrangères, Hachette Éducation, Paris, p36

pas en compte les besoins de l'apprenant entravent également l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous pensons que les problèmes identifiés par cette enquête peuvent trouver des solutions dans la révision des programmes d'enseignement et dans la mise en place des formations continues pour les enseignants et les formateurs. L'approche d'enseignement-apprentissage par les compétences (recommandée par l'UNESCO) pourrait être envisagée. Elle consiste à :

- réorienter les apprentissages en les rendant plus actifs : au lieu d'être soumis à des apprentissages magistraux, les apprenants sont invités à résoudre des situations problèmes. Les apprentissages sont basés sur les méthodes actives ;
- à prendre en compte les compétences de vie dans les apprentissages et dans la vie de la classe ;
- à promouvoir l'interdisciplinarité. Cette approche pourrait être envisagée.

Chapitre 5 :

**Résolution des problèmes identifiés
lors de l'enquête**

Deux voies principales se désignent à notre avis pour la résolution des problèmes identifiés dans le chapitre 4 : la révision du programme national « *The minimum Standard* », et la formation continue des enseignants déjà en poste sur le terrain ainsi que des formateurs. A cet effet, il nous paraît important d'élaborer des référentiels qui serviraient de guide pour accomplir ces tâches. Ces référentiels pourraient être utilisés par les organismes et les institutions selon les responsabilités qui leur incombent.

5.1 Référentiel pour la formation initiale

Les résultats de nos études montrent des insuffisances sur le plan linguistique et didactique ainsi que l'incohérence du programme de formation initiale. Ce phénomène n'est pas particulier au Nigeria, mais des solutions de remédiations doivent être envisagées. Alain Boissinot, souligne en substance que l'examen des différents systèmes éducatifs vient décevoir l'attente de trouver dans tel ou tel pays un modèle stabilisé de formation des maîtres. «Ce qui frappe au contraire, c'est que partout la formation des maîtres, qui est considérée comme un enjeu majeur et tend à être allongé, fait l'objet de remaniement successif et de plans de réforme. Elle est – logiquement – régulièrement remise en cause chaque fois que les résultats d'un système éducatif paraissent insuffisants, ou en tout cas en deçà d'enjeux mondialisés devenus prégnants» Boissinot (2010).⁷³ L'option qui semble être considérée dans les réformes successives dans bien de pays met l'accent sur les exigences professionnalisantes en posant le principe d'un référentiel de compétences, (Lenoir⁷⁴ 2010 (Québec), Fraise⁷⁵ 2010 (France), Alen⁷⁶ 2010 (Argentine), Suède: Klingbjer⁷⁷ 2010 (Suède), États-Unis: Goodwin⁷⁸ 2010 (États-Unis) etc.). Considérant le fait que le Nigeria, aidé par la France est en train de mettre en place des formations continues pour améliorer l'enseignement du français dans les COE, le référentiel que nous proposons pourrait servir de repère dans la révision du programme de formation initiale. Ceci permettra de résoudre les problèmes qui sont à l'origine du profil de sortie inapproprié des élèves maîtres.

⁷³Boissinot (2010), La formation des maîtres : débats et perspectives, Revue Internationale d'Éducation N°55, p27-28

⁷⁴Lenoir (2010), Le reforme à l'enseignement au Québec, Revue International d'Éducation N°55, p5 7.

⁷⁵Fraise (2010), Regard sur la formation des maîtres en France, Revue International d'Éducation N°55, p61.

⁷⁶Alen (2010), Formation des enseignants dans un pays fédéral, Revue International d'Éducation N°55, p73.

⁷⁷Klingbjer (2010), Une formation centralisée dans un système universitaire décentralisé, Revue International d'Éducation N°55, p95

⁷⁸Goodwin (2010), Former des enseignants « hautement qualifiés », Revue International d'Éducation N°55, p83.

Le portfolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale (Conseil de l'Europe 2007 <http://www.eclm.at.apostl>), est pour nous un document de référence. Nous essayons d'adapter ce document au contexte institutionnel et aux besoins spécifiques des élèves maîtres. Il pourrait être utilisé par le *National Commission for Colleges of Education* (NCCE) qui est en charge de l'élaboration des programmes.

Le contenu de ce référentiel sera organisé de manière suivante : le contexte, la méthodologie, les ressources, la préparation des cours, le déroulement des cours, l'apprentissage autonome, l'évaluation de l'apprentissage.

Il est à noter que nous avons apporté des modifications au descripteur du PEPELF (qui est destiné à l'auto-évaluation) en le transformant en référentiel de formation initiale.

5.1.1 Contexte

Introduction

Les décisions relatives à l'enseignement sont largement influencées par le contexte social et éducatif dans lequel travaillent les enseignants. Ce contexte est essentiellement prédéterminé par les exigences des programmes nationaux et/ou locaux. Cependant, il existe des documents internationaux qu'il faudrait prendre en considération. C'est le cas du PEPELF que nous adaptons et du CECRL qui sont des documents incontournables qui nous permettront d'aboutir à la mise en place d'une formation de haute qualité. Les contraintes institutionnelles sont un autre facteur qu'il convient d'examiner, car elles peuvent avoir un impact considérable sur le travail des enseignants.

Une autre dimension du contexte de l'apprentissage des langues comprend les objectifs généraux et les besoins spécifiques des apprenants qui lorsqu'ils sont identifiés, déterminent ce que fait l'enseignant.

Les enseignants en langues ont plusieurs rôles à jouer. Outre l'enseignement de leur discipline, il leur faut éventuellement promouvoir la valeur de l'apprentissage des langues auprès des apprenants, des parents et du groupe social dans son ensemble; ils doivent s'appuyer sur ce que les apprenants apportent et en tirer le meilleur parti possible.

Les enseignants doivent assurer leur perfectionnement professionnel par le biais de l'auto-évaluation et l'évaluation paritaire, ainsi que par l'actualisation de l'information disponible dans leur domaine.

5.1.1.1 Programme et objectifs

1. L'élève maître doit être capable de comprendre les exigences et les niveaux fixés par le programme national.
2. Il doit être capable de concevoir des cours de français en fonction des exigences fixées par le programme national.
3. Il doit être capable de comprendre et d'intégrer de manière appropriée dans son enseignement le contenu des documents comme par exemple le Cadre commun de référence pour les langues.
4. Il doit tenir compte des objectifs généraux à long terme fondés sur les besoins et les attentes.
5. L'élève maître doit être capable de comprendre la valeur aux plans personnel, intellectuel et culturel de l'apprentissage du français.
6. Il doit être capable de tenir compte des motivations divergentes pour l'apprentissage d'une langue étrangère.
7. Il doit tenir compte des besoins cognitifs des apprenants (résolution de problèmes, envie de communiquer, acquisition de connaissances, etc.).
8. Il doit pouvoir tenir compte des besoins affectifs des apprenants (sentiment d'accomplissement, plaisir, etc.).
9. Il doit tenir compte et estimer les attentes et l'importance des partenaires de l'éducation (employeurs, parents, donateurs de fonds, etc.).

5.1.1.2 Le rôle de l'enseignant en langues

1. L'élève maître doit être capable de promouvoir la valeur et les bienfaits de l'apprentissage des langues auprès des apprenants, des parents et autres interlocuteurs.
2. Il doit être capable de reconnaître et utiliser la valeur ajoutée à l'environnement scolaire par les apprenants ayant des origines culturelles différentes.
3. Il doit tenir compte des connaissances en d'autres langues que les apprenants peuvent déjà

posséder et les aider à partir de ces connaissances lors de l'apprentissage du français.

4. Il doit se servir des théories adéquates concernant les langues, l'apprentissage, la culture, etc. et des résultats de recherche pertinents pour guider son enseignement.

5. Il doit savoir évaluer son enseignement de manière critique sur la base de l'expérience, du retour d'information de l'apprenant et des résultats de l'apprentissage et l'ajuster en conséquence.

6. Il doit savoir évaluer son enseignement de manière critique en fonction de principes théoriques.

7. Il doit pouvoir accepter le retour d'information de ses pairs et de ses tuteurs et en tenir compte dans son enseignement

8. Il doit être capable d'observer ses pairs, de reconnaître les différents aspects méthodologiques de leur enseignement et de leur proposer un retour d'information constructif.

9. Il doit savoir trouver des articles, des revues et des résultats de recherche pertinents relatifs aux différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.

10. Il doit pouvoir identifier et étudier des problèmes pédagogiques/didactiques donnés relatifs à ses apprenants ou à son enseignement sous forme de recherche-action.

5.1.1.3 Ressources et contraintes institutionnelles

1. L'élève maître doit être capable d'évaluer l'usage qu'il fait des ressources disponibles dans son établissement (rétroprojecteurs, ordinateurs, bibliothèque, etc.).

2. Il doit être capable de reconnaître les contraintes liées à l'organisation et le caractère limité des ressources disponibles dans son établissement et d'adapter son enseignement en conséquence.

5.2 Méthodologie

Introduction

La méthodologie est la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage au moyen de procédures d'enseignement. Elle est fondée sur des principes issus des théories de description,

d'apprentissage et d'utilisation des langues.

On peut mettre en œuvre des procédures d'enseignement particulières (différentes approches) pour faciliter l'apprentissage des différents aspects du système linguistique tels que la grammaire, le vocabulaire et la prononciation.

Cependant, la méthodologie doit refléter le fait que ces aspects de la langue sont toujours présents lors de la pratique des savoir-faire et sont, en conséquence, inextricablement liés à la communication. En outre, l'enseignement de la culture et de sa relation à la langue exigera une approche méthodologique particulière.

La méthodologie peut se centrer sur la façon dont les enseignants traitent les quatre savoir-faire de base : expression orale, expression écrite, compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit, tels qu'ils sont présentés dans la catégorisation de cette partie. Toutefois, dans la communication orale ou écrite en classe, deux savoir-faire ou plus seront généralement intégrés et rarement traités séparément.

5.2.1 Production orale/Interaction orale

1. L'élève maître doit être capable de créer une atmosphère positive qui incite les apprenants à participer aux activités de production orale.
2. Il doit savoir évaluer et sélectionner des activités communicatives de production orale et interactives afin d'encourager les apprenants ayant des capacités différentes à participer.
3. Il doit savoir évaluer et sélectionner des activités communicatives de production orale et interactives afin d'encourager les apprenants à exprimer leurs opinions, leur personnalité, leur culture, etc.
4. Il doit savoir évaluer et sélectionner un ensemble d'activités communicatives de production orale et interactives afin d'accroître l'aisance des apprenants (débat, jeu de rôle, résolution de problèmes, etc.).
5. Il doit savoir évaluer et sélectionner des activités diverses afin d'aider les apprenants à prendre conscience de différents types de discours et à les utiliser (conversations téléphoniques, échanges transactionnels, exposés, etc.).

6. Il doit savoir évaluer et sélectionner des matériels variés pour stimuler des activités de production orale (supports visuels, textes, documents authentiques, etc.).
7. Il doit savoir évaluer et sélectionner des activités qui aident l'apprenant à participer à des échanges oraux en cours (conversations, échanges transactionnels, etc.), ainsi qu'à prendre la parole ou répondre de façon adéquate à ce qui se dit.
8. Il doit savoir évaluer et sélectionner différentes activités pour aider les apprenants à reconnaître et à employer des expressions de la langue parlée (langue familière, phatiques, etc.).
9. Il doit savoir aider les apprenants à mettre en œuvre des stratégies de communication (demander une clarification, vérifier sa compréhension, etc.) et de compensation (paraphraser, simplifier, etc.) au cours d'un échange oral.
10. il doit savoir évaluer et sélectionner des techniques variées pour que les apprenants prennent conscience des sons de la langue cible, soient capables de les différencier et pour les aider à les prononcer.
11. il doit savoir évaluer et sélectionner des techniques variées pour que les apprenants prennent conscience du rythme, de l'accentuation et de l'intonation et pour les aider à les utiliser.
12. Il doit évaluer et sélectionner un éventail d'activités orales pour développer la précision (grammaire, choix des mots, etc.).

5.2.2 Production écrite/Interaction écrite

1. L'élève maître doit être capable d'évaluer et de sélectionner des activités communicatives pour aider l'apprenant à développer son potentiel créatif.
2. Il doit savoir évaluer et sélectionner diverses activités communicatives de production écrite afin de faire prendre conscience à l'apprenant des différents types de texte (lettres, récits, rapports, etc.) et l'aider à utiliser la langue appropriée.
3. Il doit savoir évaluer et sélectionner des textes appartenant à des genres différents et pouvant servir de modèles d'écriture aux apprenants.
4. Il doit savoir évaluer et sélectionner différents matériels de stimulation à l'écriture (documents authentiques, supports visuels, etc.).

5. Il doit savoir évaluer et sélectionner des activités qui aident l'apprenant à participer à des échanges écrits (courriels, candidature à un poste, etc.), à en prendre l'initiative ou à y réagir de façon adéquate.
6. Il doit pouvoir aider les apprenants à recueillir et à partager des informations en vue de leurs activités d'écriture.
7. Il doit pouvoir aider les apprenants à planifier et à structurer des textes écrits (par exemple en se servant d'aide-mémoire, de canevas, etc.).
8. Il doit pouvoir aider les apprenants à contrôler, mettre en forme et améliorer leurs propres travaux d'écriture, ainsi qu'à les analyser.
9. Il doit savoir utiliser l'évaluation mutuelle et le retour d'information afin d'aider au processus d'écriture.
10. Il doit savoir utiliser des techniques variées pour aider les apprenants à prendre conscience de la structure, de la logique et de la cohérence d'un texte, ainsi qu'à produire des textes en conséquence.
11. Il doit savoir évaluer et sélectionner des techniques variées pour faire prendre conscience aux apprenants des règles orthographiques et des exceptions et à les appliquer.
12. il doit savoir évaluer et sélectionner des activités d'écriture pour consolider l'apprentissage (grammaire, vocabulaire, orthographe, etc.).

5.2.3 Compréhension orale

1. Il doit être capable de sélectionner des textes correspondant aux besoins, aux intérêts et au niveau de langue des apprenants.
2. Il doit être capable de proposer un choix d'activités de compréhension globale pour aider les apprenants à s'orienter dans un discours.
3. Il doit savoir encourager les apprenants à utiliser leur connaissance du sujet, ainsi que leurs attentes lorsqu'ils écoutent un discours.
4. Il doit savoir concevoir et sélectionner des activités différentes pour pratiquer et développer

diverses stratégies de compréhension de l'oral (écouter pour comprendre l'essentiel, pour extraire une information particulière, etc.).

5. Il doit savoir concevoir et sélectionner des activités différentes pour aider l'apprenant à reconnaître et à interpréter des traits caractéristiques de l'expression orale (ton de la voix, intonation, manière de parler, etc.).

6. Il doit être capable d'aider les apprenants à mettre en œuvre des stratégies leur permettant de se débrouiller avec les caractéristiques propres à l'expression orale (bruit de fond, redondance, etc.).

7. Il doit savoir aider les apprenants à appliquer des stratégies qui leur permettent de venir à bout du vocabulaire difficile ou inconnu qu'ils peuvent rencontrer dans un discours.

8. Il doit savoir évaluer et sélectionner des exercices variés à la suite de l'écoute pour lancer une passerelle entre la compréhension de l'oral et d'autres compétences.

5.2.4 Compréhension écrite

1. Il doit être capable de sélectionner des textes correspondant aux besoins, aux intérêts et au niveau de langue des apprenants.

2. Il doit pouvoir proposer un choix d'activités de compréhension globale pour aider les apprenants à s'orienter dans un texte.

3. Il doit pouvoir encourager les apprenants à utiliser leur connaissance d'un sujet, ainsi que leurs attentes lorsqu'ils lisent un texte.

4. Il doit savoir utiliser de manière appropriée les différentes façons de lire un texte en classe (par exemple à haute voix, en silence, en groupes, etc.).

5. Il doit savoir mettre en place des activités différentes afin de pratiquer et de développer différentes stratégies de lecture en fonction du but de la lecture (parcourir, analyser, etc.).

6. Il doit savoir aider les apprenants à trouver des stratégies qui leur permettent de venir à bout du vocabulaire difficile ou inconnu qu'ils peuvent rencontrer dans un texte.

7. Il doit savoir évaluer et sélectionner des exercices variés à la suite de la lecture pour lancer

une passerelle entre la compréhension de l'écrit et d'autres compétences.

8. Il doit être capable de sélectionner des ouvrages correspondant aux besoins, aux intérêts et au niveau de langue des apprenants.

9. Il doit savoir aider les apprenants à développer des capacités critiques de lecture (réflexion, interprétation, analyse, etc.).

5.2.5 Grammaire

1. il doit être capable d'exposer un point de grammaire et d'aider les apprenants à le mettre en pratique dans des contextes significatifs et des textes appropriés.

2. Il doit savoir exposer des points de grammaire nouveaux ou inconnus de différentes manières (présentation magistrale, sensibilisation, aide à la découverte, etc.) et aider les apprenants à les maîtriser.

3. Il doit savoir répondre aux questions que les apprenants peuvent poser au sujet de la grammaire et, si nécessaire, les renvoyer aux ouvrages de grammaire appropriés.

4. Il doit savoir utiliser le métalangage grammatical pour répondre aux besoins des apprenants si besoin est.

5. Il doit savoir évaluer et sélectionner des activités et des exercices grammaticaux qui soutiennent l'apprentissage et encouragent la communication écrite et orale.

5.2.6 Vocabulaire

1. L'élève maître doit pouvoir évaluer et sélectionner différentes activités qui aident l'apprenant à apprendre le vocabulaire.

2. Il doit savoir évaluer et sélectionner des activités qui aident les apprenants à employer du vocabulaire nouveau à l'oral comme à l'écrit.

3. Il doit savoir évaluer et sélectionner des activités qui accroissent la conscience que l'apprenant a des différences de registre.

5.2.7 Culture

1. L'élève maître doit savoir évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui éveillent l'intérêt des apprenants pour leur propre culture et celle de la langue française (faits culturels, événements, comportements et identité, etc.) et qui les aident à mieux les connaître et les comprendre.
2. Il doit pouvoir proposer aux apprenants des occasions d'explorer la culture des communautés de la langue cible hors de la classe (Internet, courriels, etc.).
3. Il doit savoir évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui font prendre conscience à l'apprenant des différences et des ressemblances en ce qui concerne les normes socioculturelles de comportement.
4. Il doit savoir évaluer et sélectionner des activités (jeux de rôles, simulations, etc.) qui aident l'apprenant à développer sa compétence socioculturelle.
5. Il doit savoir évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui aident l'apprenant à réfléchir à la notion d'«altérité» et à comprendre différents systèmes de valeurs.
6. Il doit savoir évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui font prendre conscience à l'apprenant des stéréotypes culturels et lui permettent de les mettre en question.

5.3. Ressources

Introduction

Cette section porte sur l'ensemble des sources diverses dans lesquelles les enseignants peuvent puiser lorsqu'ils localisent, sélectionnent et/ou produisent des idées, des textes, des activités, des tâches et des supports de référence utiles pour leurs apprenants. Le contexte national, avec ses programmes et ses instructions officielles, joue un rôle important lorsqu'il s'agit de prendre des décisions relatives au choix d'un manuel. La situation locale, avec ses ressources institutionnelles et ses contraintes, pèse autant sur le matériel utilisé que le processus de

sélection et de conception des matériels adéquats. La nature des ressources et la façon de les utiliser sont guidées par les objectifs et les besoins des apprenants, leur âge, leur niveau de langue, leurs motivations et leurs intérêts. En conséquence, non seulement les matériels, les documents et les exercices de l'édition scolaire, mais aussi ceux produits par les enseignants et les apprenants trouvent leur place dans le processus d'apprentissage, qu'il ait lieu dans la classe ou au cours d'un apprentissage autonome.

1. L'élève maître doit être capable d'identifier et d'évaluer un éventail de manuels et de ressources pédagogiques complémentaires correspondant à l'âge, aux intérêts et au niveau de langue de ses apprenants.
2. Il doit savoir choisir, dans les manuels, les textes et activités qui conviennent à ses apprenants.
3. Il doit savoir trouver et choisir, en recourant à différentes sources telles que la littérature, les médias et l'Internet, des textes répondant aux besoins de ses apprenants en matière de compréhension de l'oral et de l'écrit.
4. Il doit savoir mettre à profit les idées et les matériels contenus dans les livres du maître et les ouvrages de référence.
5. Il doit savoir concevoir du matériel et des activités d'apprentissage qui conviennent à ses apprenants.
6. il doit pouvoir conseiller des dictionnaires et autres ouvrages de référence utiles à ses apprenants.
7. Il doit savoir guider les apprenants pour produire du matériel pour eux-mêmes et pour d'autres apprenants.
8. Il doit savoir choisir et utiliser du matériel pédagogique et des activités qui relèvent des technologies de l'information et de la communication (TICE) et qui conviennent à ses apprenants.
9. Il doit savoir concevoir du matériel pédagogique et des activités relevant des technologies de l'information et de la communication qui conviennent à ses apprenants.
10. Il doit savoir conseiller les apprenants pour la recherche d'informations sur Internet.
11. Il sait utiliser et évaluer de manière critique les programmes et plates-formes

d'apprentissage recourant aux TICE.

5.4. Préparation du cours

Introduction

La préparation des cours ou des cycles d'enseignement repose sur les questions didactiques fondamentales suivantes : pourquoi, quoi et comment ? Pourquoi doit-on se centrer sur un objectif d'apprentissage particulier, quel matériel choisir et comment utiliser le matériel d'apprentissage ?

Pour l'enseignant, la plus importante de ces questions est de savoir pourquoi il prend la décision d'apporter tel ou tel matériel en classe et choisit tel type d'activités. La décision est fonction des exigences du programme et des spécificités des groupes d'apprenants. Les enseignants doivent connaître le programme et savoir comment traduire ses aspects en buts et objectifs transparents que les apprenants peuvent comprendre.

Le choix du contenu est étroitement lié aux objectifs. Habituellement, il ne suffit pas de suivre un manuel, car les manuels ne reflètent que l'interprétation que l'auteur fait du programme et prennent rarement l'apprenant individuel en considération.

La planification des activités dépend à la fois des objectifs d'apprentissage et du contenu et exige des enseignants qu'ils examinent comment les apprenants peuvent atteindre les objectifs à l'aide du matériel choisi. Lors de la préparation d'un cours, la connaissance que l'enseignant a des théories d'apprentissage, un savoir étendu sur les méthodes, les ressources et les activités de l'apprenant sont aussi importants que la connaissance des capacités de l'apprenant individuel.

5.4.1 Identification des objectifs d'apprentissage

1. L'élève maître doit être capable d'identifier les exigences du programme et de définir des buts et objectifs d'apprentissage correspondant aux besoins et intérêts de mes apprenants.
2. Il doit savoir planifier des objectifs d'apprentissage spécifiques pour chaque leçon et/ou pour un cycle d'enseignement donné.
3. Il doit savoir définir des objectifs qui mettent les apprenants au défi d'atteindre leur plein

potentiel.

4. Il doit savoir définir des objectifs qui tiennent compte des différents niveaux de compétences et des besoins éducatifs propres aux apprenants.

5. Il doit savoir déterminer si les objectifs doivent être formulés en termes de savoir-faire, de sujets, de situations ou de systèmes linguistiques (fonctions, notions, formes, etc.).

6. Il doit savoir définir des objectifs qui encouragent les apprenants à réfléchir à leur propre apprentissage.

5.4.2 Contenu de la leçon

1. L'élève maître doit être capable de structurer un plan de cours et/ou de planifier un cycle d'enseignement selon une séquence de contenus et d'activités cohérente et variée.

2. Il doit savoir varier et équilibrer les activités afin de tenir compte de savoir-faire et de compétences variés.

3. Il doit savoir planifier les activités de façon à garantir la relation entre la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite et la production orale.

4. Il doit savoir planifier les activités de façon à mettre en évidence l'interdépendance entre la langue et la culture.

5. Il doit savoir planifier les activités qui lient la compétence grammaticale et le vocabulaire avec la communication.

6. Il doit savoir évaluer le temps nécessaire à des activités et à des sujets donnés et les planifier en conséquence.

8. Il doit savoir concevoir des activités qui permettent à l'apprenant de prendre conscience de ses connaissances existantes et de progresser à partir de celles-ci.

9. Il doit savoir varier et équilibrer les activités pour accroître et soutenir la motivation et l'intérêt des apprenants.

10. Il doit savoir varier et équilibrer les activités en tenant compte du style d'apprentissage particulier à chaque apprenant.

11. Il doit pouvoir assumer le retour d'information et les commentaires des apprenants et en tenir compte pour les cours suivants.

5.4.3 Organisation du cours

1. L'élève maître doit être capable de préparer ses cours en recourant à des modes d'organisation variés et adaptés (frontal, individuel, en tandem, en sous-groupe).

2. Il doit savoir planifier les exposés des apprenants et l'interaction entre eux.

3. Il doit pouvoir prévoir quand et comment utiliser la langue cible, y compris le métalangage éventuellement nécessaire en classe.

4. Il doit savoir préparer des cours et des périodes d'enseignement avec des enseignants et des stagiaires (travail en équipe, avec des enseignants d'une autre discipline, etc.).

5.5 Faire cours

Introduction

Cette section relative à la conduite de la classe traite de ce que font les enseignants dans une classe de langue vivante et des savoir-faire nécessaires. Le premier de ces savoir-faire, formulé comme une grande catégorie, est la mise en œuvre d'un plan de cours. Ceci inclut la capacité à enchaîner les activités de façon logique bien que souple, à tenir compte des apprentissages antérieurs de l'apprenant et à réagir aux performances individuelles en classe.

Cette section identifie également comme significatives les interactions entre l'enseignant et la classe au cours de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans le cadre de l'interaction, on prête une attention plus particulière au démarrage initial et au maintien de l'attention, ainsi qu'à l'encouragement des initiatives et des réactions des apprenants ; on s'attache aussi à la capacité à travailler avec des stratégies et des styles d'apprentissage différents et à en tenir compte. On analyse également en détail la capacité de l'enseignant à maîtriser ce qui se passe en classe, à organiser des façons de travailler différentes et à utiliser toutes sortes de ressources, de moyens pédagogiques et de technologies de l'information et de la communication (TICE).

Le dernier ensemble de descripteurs se centre sur l'utilisation, par l'enseignant, de la langue

cible en classe. L'expérience et la recherche nous enseignent que les savoir-faire mis en œuvre dans ce cas ont à voir avec la décision de savoir quand il est plus efficace, en termes d'apprentissage, d'utiliser la langue cible et dans quel but, et quand le recours à la langue parlée à la maison convient mieux. On tient compte également de la capacité de l'enseignant à aider les apprenants à comprendre ce qui se dit ou s'écrit, ainsi qu'à les encourager à utiliser la langue cible lors des échanges entre eux et avec l'enseignant.

5.5.1 Utilisation des plans de cours

1. L'élève maître doit être capable de commencer un cours de façon motivante.
2. Il doit être capable de faire preuve de souplesse dans la mise en œuvre de son plan de cours et il doit savoir répondre aux intérêts des apprenants au fur et à mesure que le cours avance.
3. Il doit savoir assurer des transitions en douceur entre les activités et les tâches conduites individuellement, en groupe et dans l'ensemble de la classe.
4. Il doit savoir ajuster le temps dont je dispose en cas de situations imprévues.
5. Il doit savoir minuter ses activités selon la durée d'attention dont chaque apprenant est capable.
6. Il doit savoir terminer un cours sur un centre d'intérêt donné.

5.5.2 Contenu

1. L'élève maître doit être capable de présenter un contenu linguistique (points de langue nouveaux ou déjà rencontrés, centres d'intérêt, etc.) de manière appropriée à chaque apprenant et à des groupes d'apprenants donnés.
2. Il doit savoir faire établir un lien entre ce qu'il enseigne et le savoir des intéressés, ainsi qu'avec les expériences d'apprentissage linguistique qu'ils ont déjà faites.
3. Il doit savoir établir un lien entre ce qu'il enseigne et l'actualité locale et internationale.
4. Il doit savoir établir une relation entre la langue qu'il enseigne et la culture de ceux qui la parlent.

5.5.3 Interaction avec les apprenants

1. Il doit être capable d'installer un groupe dans une classe et de retenir son attention dès le début du cours.
2. Il doit savoir retenir et accroître au maximum l'attention des apprenants pendant un cours.
3. Il doit savoir comment répondre et réagir de façon stimulante aux initiatives et aux interactions des apprenants.
4. Il doit savoir encourager la participation des apprenants chaque fois que c'est possible.
5. Il doit savoir prendre en compte différents styles d'apprentissage.
6. Il doit savoir expliciter des stratégies d'apprentissage adéquates et aider les apprenants à les développer.

5.5.4 Gestion de la classe

1. L'élève maître doit être capable de jouer des rôles différents selon les besoins des apprenants et les nécessités de la tâche (personne-ressource, médiateur, surveillant, etc.).
2. Il doit savoir créer et gérer des occasions de travail individuel, à deux, en groupe ou collectif.
3. Il doit savoir créer et employer efficacement des supports pédagogiques (supports visuels, tableaux, etc.).
4. Il doit savoir gérer et utiliser efficacement l'équipement de la classe (rétroprojecteur, TICE, magnétoscope, etc.).
5. Il doit savoir superviser l'utilisation des différentes technologies de l'information et de la communication (TICE) et aider les apprenants à les utiliser efficacement, dans la salle de classe comme à l'extérieur de celle-ci.

5.5.5 Langue d'enseignement

1. L'élève maître doit être capable de faire un cours dans la langue cible.
2. Il doit savoir décider des situations où l'utilisation de la langue cible est appropriée ou non.
3. Il doit savoir employer la langue cible comme métalangage.
4. Il doit pouvoir recourir à différentes stratégies lorsque les apprenants ne comprennent pas la langue cible.
5. Il doit savoir encourager les apprenants à employer la langue cible dans leurs activités.
6. Il doit savoir encourager les apprenants, lorsque cela est utile, à faire le lien entre la langue cible et d'autres langues qu'ils parlent ou qu'ils ont apprises.

5.6 Apprentissage autonome

Introduction

L'apprentissage d'une langue en situation scolaire implique à la fois l'apprentissage individuel et en coopération avec des pairs et l'apprentissage autonome guidé par un enseignant. Cela signifie que l'on donne aux apprenants, individuellement ou en groupe, la possibilité de prendre en charge certains aspects de leur propre processus d'apprentissage afin qu'ils atteignent le maximum de leur capacité.

Pour ce qui est de l'autonomie de l'apprenant et du travail de projet, prendre en charge signifie que l'on choisit des objectifs, un contenu, des activités, des résultats et des types d'évaluation. Selon la situation, il peut s'agir de certains de ces paramètres de l'apprentissage ou de tous. L'apprentissage autonome fait partie intégrante de l'apprentissage des langues étrangères ; il ne constitue pas une méthode d'enseignement supplémentaire. Les enseignants doivent savoir structurer les cours et concevoir des tâches qui aident les apprenants dans leurs choix et leur capacité à réfléchir à leur apprentissage et à l'évaluer. Les portfolios peuvent apporter un éclairage précieux sur les progrès de l'individu, pour l'enseignant comme pour l'apprenant lui-même.

Les devoirs et différentes activités périscolaires apportent également des compléments appréciables à l'apprentissage scolaire des langues. C'est l'enseignant qui porte la responsabilité de fournir aux étudiants de vraies occasions d'apprentissage hors de la classe.

Les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle croissant pour l'apprentissage des langues étrangères et exigent de l'enseignant qu'il soit familier avec les systèmes d'information et la communication informatique. Les environnements d'apprentissage collaboratifs, ainsi que l'utilisation individuelle des sources d'information des TICE, favorisent l'apprentissage autonome et, s'ils sont convenablement utilisés, encouragent l'autonomie de l'apprenant.

5.6.1 Autonomie de l'apprenant

1. L'élève maître doit pouvoir évaluer et sélectionner des activités variées qui aident les apprenants à réfléchir aux connaissances et aux compétences qu'ils ont déjà acquises.
2. Il doit pouvoir évaluer et sélectionner des activités variées qui aident les apprenants à reconnaître les processus individuels et les styles d'apprentissage et à y réfléchir.
3. Il doit savoir guider et aider les apprenants pour définir leurs buts et objectifs et planifier leur propre apprentissage.
4. Il doit savoir évaluer et sélectionner des activités qui aident les apprenants à réfléchir à des stratégies et à des techniques d'apprentissage spécifiques et à les développer.
5. Il doit pouvoir aider les apprenants à choisir les tâches et les activités en fonction de leurs besoins et intérêts propres.
6. Il doit pouvoir aider les apprenants à réfléchir à leurs propres processus d'apprentissage et à en évaluer les résultats.

5.6.2 Devoirs

1. L'élève maître doit savoir évaluer et sélectionner les tâches que les apprenants seront le mieux en mesure d'accomplir à la maison.
2. Il doit savoir donner des devoirs en concertation avec les apprenants.
3. Il doit savoir apporter aux apprenants le soutien nécessaire pour qu'ils fassent leurs devoirs de façon autonome et savoir les aider à gérer leur temps.

4. Il doit savoir évaluer les devoirs faits à la maison selon des critères adéquats et transparents.

5.6.3 Projets

1. L'élève maître doit être capable de planifier et de gérer un travail de projet conformément à des buts et des objectifs pertinents.
2. Il doit savoir planifier et organiser un travail de projet pluridisciplinaire, seul ou en collaboration avec d'autres enseignants.
3. Il doit savoir aider les apprenants à faire des choix au cours des différentes étapes d'un projet.
4. Il doit savoir encourager les apprenants à réfléchir à leur travail (journaux, carnets de bord, etc.).
5. Il doit pouvoir aider les apprenants à utiliser les outils de présentation appropriés.
6. Il doit savoir évaluer le processus et le résultat d'un travail sur projet en collaboration avec les apprenants.

5.6.4 Portfolios

1. L'élève maître doit être capable de définir les buts et les objectifs spécifiques du travail lié aux portfolios (pour la classe, en formation continue, etc.).
2. Il doit pouvoir planifier et organiser le travail dans la perspective du portfolio.
3. Il doit savoir superviser le travail relatif aux portfolios et apporter un retour d'information constructif sur ce travail.
4. Il doit savoir évaluer les portfolios selon des critères adéquats et transparents.
5. Il doit savoir encourager l'auto-évaluation et l'évaluation paritaire d'un travail sur portfolio.

5.6.5 Environnements d'apprentissage virtuels

1. L'élève maître doit pouvoir utiliser diverses ressources informatiques (courriels, sites web,

logiciels, etc.).

2. Il doit pouvoir conseiller les apprenants sur la recherche et l'évaluation de ressources informatiques appropriées (sites web, moteurs de recherche, logiciels, etc.).

3. Il doit savoir mettre en place et faciliter différents environnements d'apprentissage virtuels (plates formes d'apprentissage, forums de discussion, pages Internet, etc.).

5.6.6 Activités périscolaires

1. L'élève maître doit être capable de reconnaître quand et à quel niveau des activités périscolaires s'imposent pour améliorer l'apprentissage des apprenants (magazines pour l'apprentissage, clubs, excursions, etc.).

2. Il doit définir les buts et objectifs de voyages scolaires, de visites et de programmes internationaux d'échange et de coopération.

3. Il doit pouvoir participer à l'organisation d'échanges en coopération avec les personnes-ressources et les institutions adéquates.

4. Il doit savoir évaluer les résultats d'un apprentissage à la suite de voyages scolaires, de visites et de programmes internationaux d'échanges et de coopération.

5.7 Évaluation

Introduction

Cette partie traite des choix que l'enseignant doit faire lorsqu'il évalue les processus ou les résultats de l'apprentissage. Ces choix renvoient à des questions d'ordre général telles que : que faut-il évaluer, quand, comment et comment utiliser l'information fournie par l'évaluation pour soutenir l'apprentissage et améliorer son propre enseignement ?

L'évaluation peut se faire par des tests et des examens qui donnent un instantané de la compétence ou de la performance de l'apprenant. Ils peuvent se centrer sur le savoir linguistique ou culturel d'un étudiant ou sur la performance, la capacité à utiliser la langue dans des situations proches de la réalité.

Lorsqu'ils conçoivent des tests, les enseignants doivent examiner dans quelle mesure un test donné est valide en fonction des buts et des objectifs de l'apprentissage d'une langue et ils devront être attentifs à la fiabilité des procédures de notation. Il faut aussi tenir compte de la praticabilité d'un test en termes de conception et d'administration et comment éviter un effet en retour qui pourrait avoir un impact négatif sur l'enseignement.

Les types d'évaluation que l'on trouve dans le portfolio donnent une image en continu des progrès actuels de l'apprenant et peuvent être utilisés par l'enseignant comme par l'apprenant. Un document comme le *Portfolio européen des langues* fournit un outil précieux pour l'auto-évaluation.

Les procédures d'évaluation peuvent être utilisées essentiellement pour l'évaluation sommative – par exemple, la note trimestrielle ou la certification – ou pour l'évaluation formative – par exemple, pour informer sur les points forts et faibles de l'apprenant et aider l'enseignant et/ou l'apprenant à prévoir le travail qui suivra.

5.7.1 Conception des outils d'évaluation

1. L'élève maître doit être capable d'évaluer et de sélectionner des outils d'évaluation (tests, portfolios, autoévaluation, etc.) fiables et appropriés aux buts et objectifs de l'apprentissage.
2. Il doit savoir négocier avec les apprenants la meilleure façon d'évaluer leur travail et leurs progrès.
3. Il doit savoir concevoir et utiliser des activités de classe pour contrôler et évaluer la participation et la performance d'un apprenant.

5.7.2 Évaluation

1. L'élève maître doit être capable de reconnaître, dans la performance d'un étudiant, ses points forts et les domaines à améliorer.
2. Il doit savoir évaluer la capacité d'un apprenant à travailler de manière autonome et en collaboration avec d'autres.
3. Il doit savoir utiliser le processus et les résultats de l'évaluation pour en tenir compte dans

son enseignement et planifier l'apprentissage d'individus et de groupes (par exemple, en évaluation formative).

4. Il doit savoir présenter son évaluation de la performance et des progrès d'un étudiant sous forme d'une évaluation descriptive qui soit transparente et compréhensible pour l'apprenant, les parents et les autres intervenants.

5. Il doit savoir utiliser les procédures d'évaluation adéquates pour présenter et contrôler les progrès d'un apprenant (comptes rendus, listes de contrôle, notes, etc.)

6. Il doit savoir utiliser les échelles d'évaluation du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

7. Il doit utiliser un barème valide, institutionnel, national ou international pour son évaluation de la performance d'un apprenant.

8. Il doit savoir attribuer des notes aux tests et aux examens en utilisant des procédures fiables et transparentes.

5.7.3 Auto-évaluation et évaluation paritaire

1. L'élève maître doit être capable d'aider les apprenants à se fixer des buts personnels et à évaluer leur propre performance.

2. Il doit pouvoir aider les apprenants à participer à des évaluations paritaires.

3. Il doit pouvoir aider les apprenants à utiliser le *Portfolio européen des langues*.

5.7.4 Compétence langagière

1. L'élève maître doit être capable d'évaluer la capacité de l'apprenant à produire un discours oral en appliquant des critères tels que contenu, étendue, exactitude, aisance, justesse du registre, etc.

2. Il doit être capable d'évaluer la capacité de l'apprenant à produire un texte écrit en appliquant

des critères tels que contenu, étendue, exactitude, aisance, logique et cohérence, etc.

3. Il doit pouvoir évaluer la capacité de l'apprenant à comprendre et interpréter un discours oral selon qu'il s'agit de comprendre l'essentiel, une information détaillée ou spécifique, l'implication, etc.

4. Il doit pouvoir évaluer la capacité de l'apprenant à comprendre et interpréter un texte écrit selon qu'il s'agit de comprendre l'essentiel, une information détaillée ou spécifique, l'implication, etc.

5. Il doit pouvoir évaluer la capacité de l'apprenant à participer à un échange oral en appliquant des critères tels que contenu, étendue, exactitude, aisance et stratégies conversationnelles.

6. Il doit pouvoir évaluer la capacité de l'apprenant à participer à un échange écrit en appliquant des critères tels que contenu, étendue, exactitude et pertinence de la réponse, etc.

5.7.5 Culture

1. L'élève maître capable d'évaluer la connaissance que l'apprenant a des faits culturels, des événements, etc. des communautés de la langue cible.

2. Il doit pouvoir évaluer la capacité de l'apprenant à faire des comparaisons entre sa propre culture et celle des communautés de la langue cible.

3. Il doit évaluer la capacité de l'apprenant à réagir et à se conduire de manière appropriée lors des contacts avec la culture de la langue cible.

5.7.6 Analyse des erreurs

1. L'élève maître doit être capable d'analyser les erreurs de l'apprenant et de comprendre leur origine.

2. Il doit pouvoir apporter aux apprenants un retour d'information constructif sur leurs erreurs et leur interlangue.

3. Il doit savoir traiter les erreurs de façon positive pour les processus d'apprentissage et la communication lorsqu'elles se manifestent en classe.

4. Il doit savoir traiter les erreurs qui se manifestent à l'oral ou à l'écrit de telle sorte que le processus d'apprentissage ne soit pas rompu et que la confiance et la communication n'en soient pas ébranlées.

Le référentiel de formation initiale ci-dessus doit servir d'outils pour l'élaboration d'un programme de formation initiale dans les COE et entraîner le développement des compétences professionnelles chez les élèves maîtres. Comme le souligne Paquay, « Les référentiels de compétences visent en fait à répondre de façon opérationnelle à une question tout à fait fondamentale : quel type d'enseignant voulons nous pour aujourd'hui et pour demain ? Quel est le profil attendu des enseignants que nous formons ? Paquay (2012). Ce document pourrait être utilisé par la « *National Commission for Colleges of Education* » qui est en charge de l'élaboration des programmes pour les collèges d'éducation comme nous l'avons déjà précisé.

Le référentiel de compétences professionnelles que nous présentons ci-dessous pourrait être utilisé par les CFTD pour la formation continue des centaines voire des milliers des maîtres déjà en exercice sur le terrain. Ces enseignants éprouvent d'énormes difficultés sur le plan linguistique et didactique comme nous l'avons déjà mentionné.

5.8. Référentiel de compétences professionnelles pour la formation continue des maîtres déjà en exercice sur le terrain

La formation des maîtres déjà en exercice dans les établissements publics et privés doit entraîner le développement de chacune des dix compétences professionnelles suivantes pour combler les lacunes accumulées pendant de la formation initiale: (établies à partir des travaux de l'inspection académique de l'Aube, <http://www.ac-reims.fr/ia10/spip.php?rubrique180>), et des travaux de Paquay (2012).

Description des compétences à développer

-Compétence en langue et culture pour enseigner et communiquer

-Connaissance en didactique du FLE et en théories d'apprentissage des langues.

- Compétence pour concevoir et mettre en œuvre son enseignement**
- Compétence pour organiser le travail de la classe**
- Compétence à prendre en compte les besoins et la diversité des apprenants**
- Compétence à évaluer les apprenants**
- Compétence en technologies de l'information et de la communication**
- Compétence à établir des liens de travail au sein et en dehors de l'établissement**
- Compétence pour se former et innover**
- Compétence à réfléchir sur sa pratique**

Le contenu de chacune des dix compétences est détaillé ci-dessous pour permettre aux maîtres, d'être conscients de ce qui est requis pour développer ces compétences:

5.8.1 Compétence en langue pour enseigner et communiquer

- Le niveau linguistique souhaitable pour permettre aux maîtres de communiquer tant à l'écrit qu'à l'oral est le B2 du CECR, car le professeur doit être exemplaire dans sa discipline. Il doit être attentif à la qualité de la langue chez ses apprenants.

Les enseignants doivent être capables de (d') :

- Développer des stratégies d'apprentissage autonome afin d'améliorer leurs compétences linguistiques et d'être à même de transférer ces compétences à leurs propres élèves sur le terrain. Ces stratégies d'apprentissage autonome des langues contribueront à encourager l'apprentissage tout au long de la vie.
- Utiliser des ressources telles que les environnements d'apprentissage à accès libre sur internet ou les centres multimédias pour développer ces compétences d'apprentissage autonome. L'accès à ces ressources doit être fait pendant les formations continues.
- Connaître les outils, tels que le portfolio européen des langues, qui leur permettrait de s'autoévaluer sur le plan linguistique et de mettre l'accent sur des aspects qui requièrent une attention particulière.
- Effectuer fréquemment des séjours à l'étranger avec le soutien des gouvernements locaux pour

perfectionner leur compétence linguistique.

- Utiliser l'internet et des médias audiovisuels tels que TV5, France24, RFI et autres chaînes francophones pour faciliter l'actualisation des compétences linguistiques.

Les éléments suivants pourraient contribuer à améliorer efficacement les compétences linguistiques:

- Tenir et actualiser régulièrement un journal personnel d'apprentissage du français :
- Identifier les principaux domaines nécessitant une amélioration et une attention particulière;
- Avoir des contacts réguliers avec la langue et la culture française/francophone à travers des films, la télévision, la radio, les journaux et des contacts avec des locuteurs natifs et des jeunes francophones de plus en plus nombreux dans l'enseignement primaire et secondaire au Nigeria, pour favoriser l'actualisation des compétences linguistiques.

5.8.2 Connaissance en didactique du FLE et en théories d'apprentissage des langues.

- Faire l'expérience de toute une série de méthodologies d'enseignement différent afin de leur permettre de réfléchir à leur propre pratique. Les enseignants en formation continue devront percevoir l'enseignement et l'apprentissage comme des processus en constante évolution. Ils devront être désireux d'expérimenter différentes méthodologies et ressources après leur formation continue.

- Connaître la didactique du français langue étrangère : les objectifs d'enseignement/apprentissage, les stratégies d'enseignement/apprentissage, les différents modes d'évaluation ;

- Connaître l'approche communicative et la perspective actionnelle pour leur permettre d'enseigner efficacement. ;

- Connaître les procédures d'acquisition du langage.

- Être en mesure d'associer les TICE dans les différentes activités de la classe.

5.8.3 Compétence pour concevoir et mettre en œuvre son enseignement

L'enseignant est un spécialiste de l'enseignement de sa discipline, c'est-à-dire qu'il est capable :

- D'assurer sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses apprenants dans le

cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il doit maîtriser la didactique du FLE et il doit connaître les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants et la manière d'y remédier ; il doit être capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il doit savoir prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.

Il doit connaître :

- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ;
- les programmes d'enseignement et documents d'accompagnement au primaire et au collège ;
- les différents supports et les outils (tableau, manuels, documents...) nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des apprentissages.

Il doit être en mesure :

- De définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ;
- De raisonner en termes de compétences, c'est-à-dire déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des connaissances, des capacités et des attitudes prescrites à partir des acquis et des besoins identifiés en mettant en œuvre : une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ; une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;
- De prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique ;
- D'apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires et livres du professeur, ressources documentaires, logiciels d'enseignement).

5.8.4 Compétence pour organiser le travail de la classe

- Le professeur doit savoir faire progresser une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ces exigences portent sur les comportements et il doit faire en sorte que les élèves puissent attacher de la valeur au travail personnel et collectif.
- Le professeur doit maîtriser des connaissances relatives à la gestion des groupes et des conflits.

Il doit être en mesure :

- de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la

participation et la coopération entre élèves ;

- d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;
- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues.
- Dans toute situation d'enseignement, le professeur doit veiller à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

5.8.5 Compétence à prendre en compte les besoins et la diversité des apprenants

- Le professeur doit mettre en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les apprenants.
- Il doit savoir différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des apprenants, afin que chaque apprenant puisse progresser. Il doit prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagner chaque apprenant, y compris les apprenants à besoins particuliers.
- Il doit déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- Le professeur doit mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques visant à adapter la progression à la diversité des apprenants.
- Il doit amener chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes de la société.

5.8.6 Compétence à évaluer les apprenants

- Le professeur doit savoir évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les apprenants. Il doit utiliser le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des apprenants. Il doit faire comprendre aux apprenants les principes d'évaluation et développer leurs capacités à évaluer leurs propres productions (autoévaluation).
- Le professeur doit connaître les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer

(diagnostique, formative, sommative, certificative).

- Il doit comprendre les fonctions de l'évaluation et concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage ;
- Il doit savoir adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener ;
- Il doit développer les compétences des apprenants dans le domaine de l'auto-évaluation ;
- Il doit expliciter les consignes et les critères de notation ;
- Le professeur doit pratiquer l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :
 - il doit mesurer ses appréciations ; il doit valoriser l'exercice et le travail personnel des apprenants; il doit veiller à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.
- Le professeur doit être en mesure d'analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs ;
- Il doit concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;

5.8.7 Compétence en technologie de l'information et de la communication

- Le professeur doit être capable d'utiliser des outils technologiques et de les intégrer dans les pratiques pédagogiques.

Le professeur doit être en mesure de :

- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage ;
- prendre conscience de risques encourus dans l'utilisation des réseaux numériques ouverts sur l'Internet et pouvoir éduquer plus tard les élèves sur ce sujet;
- d'utiliser les TICE et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances et compétences professionnelles ;

- de travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif;

Le professeur doit observer une attitude :

- critique vis-à-vis de l'information disponible sur internet;
- travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.

La formation à l'utilisation des TICE est précieuse pour permettre :

- l'organisation de la charge de travail;
- la création et l'archivage de plans de cours;
- le suivi des progrès dans le cadre d'une pratique réflexive;
- la communication et l'échange d'idées avec des collègues.
- Les enseignants devront être formés pour développer des compétences par rapport à l'utilisation de logiciels de traitement de textes et de données. Ils sauront comment utiliser des agendas en ligne et le courrier électronique, des moteurs de recherche, des sites éducatifs, des forums interactifs, des ressources et des bases de données.
- Les enseignants devraient pouvoir gérer leur travail à l'aide des TICE et être en mesure de suivre plus efficacement leurs progrès et ceux de leurs apprenants et de diffuser les résultats de leurs travaux d'évaluation et de recherche avec plus d'efficacité.
- L'utilisation des TICE permettrait aux enseignants de rester informés des derniers développements en matière de formation des enseignants et d'apprentissage des langues au Nigeria et en France.

5.8.8 Compétence à établir des liens de travail au sein et en dehors de l'établissement

Le professeur doit être en mesure :

- d'établir des liens avec des institutions spécialisées (en Afrique de l'ouest ou en France) pouvant lui permettre d'effectuer des stages d'immersion linguistique, d'effectuer des visites de classes et des séances de pratiques d'enseignement, ce qui pourrait lui permettre de faire l'expérience d'un contexte différent du sien.
- de se faire observer et évaluer par des pairs et être impliqué dans le co-enseignement, pour

développer ses capacités à travailler en équipe et coopérer en tant que professionnel de l'enseignement.

- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement en organisant des activités de club et des excursions à l'intérieur du pays ou à l'étranger.

Le professeur doit connaître :

- le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves et pouvoir expliquer aux parents d'élèves comment est organisé l'apprentissage d'une langue étrangère et les avantages qu'il apporte aux apprenants;

- Le rôle et la fonction des associations des professeurs de français et s'impliquer dans l'organisation des séminaires, des conférences et des journées pédagogiques.

- les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels il est amené à travailler, par exemples les éditeurs et les organismes pouvant sponsoriser certaines activités liées à la langue française;

5.8.9 Compétence à se former et innover

- Le professeur doit mettre à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il doit savoir faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

- Il doit être capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

- Le professeur doit connaître l'état de la recherche dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).

- Il doit être capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

- Le professeur doit faire preuve de curiosité intellectuelle et doit savoir remettre son enseignement et ses méthodes en question.

- Le professeur doit connaître la politique éducative du Nigeria.

- Il doit s'inscrire dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie.

5.8.10 Compétence à réfléchir sur sa pratique

Le professeur doit être capable de :

- réfléchir à ce qu'il aura appris et à ce qu'il aura vu et fait dans la pratique, ainsi que d'évaluer la valeur de cet acquis par rapport aux objectifs d'apprentissage visés pour un groupe donné d'apprenants.
- de coopérer et d'échanger avec les pairs, de se familiariser avec différentes méthodologies, d'autres systèmes éducatifs, et de s'engager dans des recherches-actions pour maintenir une pratique réflexive encourageant l'approche critique et de questionnement.

Le référentiel de compétences professionnelles ci-dessus reprend les six paradigmes de Paquay (2012) relatifs au métier d'enseignant:

- Un «maître instruit», celui qui maîtrise des savoirs. Cf. 8.8.1 et 5.8.2. Mais la maîtrise des savoirs seule ne suffit pas, ces savoirs doivent être appliqués selon des critères bien définis et aboutir à des résultats concrets et visibles.
- Un «technicien», celui qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques, cf. 5.8.7. Les savoir-faire techniques sont très essentiels dans l'enseignement des langues de nos jours, ils doivent être planifiés de façon modulaire et les premiers apprentissages doivent se réaliser par le micro-enseignement.
- Un «praticien-artisan» qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés, cf. 5.8.3, 5.8.4, 5.8.5, 5.8.6. Cette compétence s'acquiert surtout grâce aux stages. Les stages constituent le lieu privilégié de la formation pratique. Ils permettent aux novices d'acquérir les «tours de mains» du métier dans un compagnonnage avec des praticiens expérimentés.
- Un «praticien réfléchi», qui sait construire un «savoir d'expérience» systématique et communicable plus ou moins théorisé, cf. 5.8.10. «Il pourrait être considéré comme un stratège qui ne se fie pas seulement à des connaissances de bases pourtant éprouvées; il les met régulièrement à jour, essaie de nouvelles approches afin d'améliorer l'efficacité de sa pratique» Wideen, 1992) cité par Paquay (2012) p186.
- Un «acteur social» engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthroposociaux des pratiques quotidiennes, cf.5.8.8. «Être un acteur social, c'est aussi «regarder plus loin que

le bout de son nez... et que les murs de son école!» (Grootaers, Liesenborghs, Dejemeppe, Peltier, 1985) cité par Paquay (2012).

- Une «personne» en relation et en développement de soi, cf. 5.8.9. Selon le paradigme personnaliste, l'enseignant est d'abord une personne: une personne en évolution et en recherche vers un «devenir soi», une personne en relation avec autrui (Abraham, 1984) cité par Paquay (2012).

Le lien entre le référentiel de formation initiale et le référentiel de compétences professionnelles des maîtres déjà en exercice

1. Dans le référentiel de formation initiale, le sous chapitre 5.1.1 (contexte) et le 5.5.5 (langue d'enseignement) contiennent des éléments qui correspondent aux compétences professionnelles décrites dans le 5.8.1 (Compétence en langue et culture pour enseigner et communiquer) et le 5.8.5 (compétence à prendre en compte les besoins des apprenants).

2. Le sous chapitre 5.2 (méthodologie - référentiel de formation initiale) contient des éléments qui correspondent aux compétences professionnelles décrites dans le 5.8.2 (connaissance en didactiques et en théorie d'apprentissage des langues).

3. Le sous chapitre 5.3 (ressources) n'apparaît pas dans le référentiel des compétences professionnelles des maîtres, mais il est inclus dans le référentiel des compétences professionnelles à l'usage des institutions (5.12.5).

4. Le sous chapitre 5.4 (préparation du cours - référentiel de formation), contient des éléments qui correspondent aux compétences professionnelles décrites dans le 5.8.3 (compétence à concevoir et mettre en œuvre son enseignement).

5. Le sous chapitre 5.5 (faire cours - référentiel de formation), contient des éléments qui correspondent aux compétences professionnelles décrites dans le 5.8.4 (compétence pour organiser le travail de classe).

6. Le sous chapitre 5.6 (apprentissage autonome - référentiel de formation), contient des éléments qui correspondent aux compétences professionnelles décrites dans le 5.8.9 (compétence pour se former et innover).

7. Le sous chapitre 5.6.5 (environnement d'apprentissage virtuel - référentiel de formation),

contient des éléments qui correspondent aux compétences professionnelles décrites dans le 5.8.7 (compétences en technologies de l'information et de communication).

8. Le sous chapitre 5.7 (évaluation - référentiel de formation), contient des éléments qui correspondent aux compétences professionnelles décrites dans le 5.8.6 (compétence à évaluer les élèves maîtres).

9. Le sous chapitre 5.1.4 (le rôle de l'enseignant - référentiel de formation) contient des éléments qui correspondent aux compétences professionnelles décrites dans le 5.8.10 (compétence à réfléchir sur sa pratique)

Récapitulation des correspondances entre le référentiel de formation initiale et le référentiel des compétences professionnelles maîtres en exercice.

S/N°	Référentiel de formation initiale	Référentiel de formation continue
1	5.1.1 (contexte) et 5.5.5 (langue d'enseignement)	5.8.1 (Compétence en langue et culture pour enseigner et communiquer) et 5.8.5 (compétence à prendre en compte les besoins des apprenants).
2	5.2 (méthodologie)	5.8.2 (connaissance en didactiques et en théorie d'apprentissage des langues)
3	5.3 (ressources)	Les ressources n'apparaissent pas dans le référentiel de compétences professionnelles des élèves maîtres, mais on les retrouve dans le 5.12.5
4	5.4 (préparation du cours)	5.8.3 (compétence à concevoir et mettre en œuvre son enseignement).
5	5.5 (faire cours)	5.8.4 (compétence pour organiser le travail de classe).

6	Le 5.6 (apprentissage autonome)	5.8.9 (compétence pour se former et innover).
7	Le 5.6.5 (environnement d'apprentissage virtuel)	5.8.7 (compétences en technologies de l'information et de communication).
8	Le 57 (évaluation)	5.8.6 (compétence à évaluer les élèves maîtres)
9	Le 5.1.4 (le rôle de l'enseignant)	5.8.10 (compétence à réfléchir sur sa pratique)
10	5.1.4 (le rôle de l'enseignant)	Le 5. (compétence à établir des liens de travail au sein et en dehors de l'établissement)

Tableau 9. Lien entre le référentiel de formation initiale et continue

Les compétences professionnelles des élèves maîtres ne peuvent être acquises sans la formation des formateurs. Pour cette raison, nous présentons ci-dessous un référentiel de formation pour les formateurs des collèges d'éducation adaptée à partir du profil européen pour la formation des enseignants des langues étrangères du professeur KELLY Michel, www.lang.soton.ac.uk/profile. Il est destiné aux CFTD qui sont en charge des formations continue des formateurs.

5.9. Référentiel pour la formation continue des formateurs

Le terme «formateurs d'enseignants» désigne tout le personnel d'enseignement qui participe aux programmes de formation d'enseignants de langues étrangères, à savoir les personnes qui travaillent dans les établissements de formation d'enseignants et qui enseignent la méthodologie, la pédagogie, la didactique, etc., ainsi que des spécialistes d'autres matières, telles que l'acquisition du langage, la linguistique (appliquée), la psychologie, etc., qui font partie d'autres départements mais qui contribuent à la formation des enseignants de langues étrangères.

5.9.1 Le contexte

1. Amener le formateur à mieux comprendre les finalités de l'enseignement du français au Nigeria.
2. Il doit connaître les programmes nationaux, niveau primaire, secondaire et supérieur.
3. Il doit se comporter selon les principes d'éthique et de déontologie.
4. Il doit être conscients des ressources disponibles et les contraintes institutionnelles et pouvoir les gérer avec efficacité.
- 5 Il doit être conscients du volume horaire qui leur est attribué et pouvoir l'utiliser pour atteindre les objectifs du programme des collèges d'éducation.

5.9.2 La formation de remise à niveau sur le plan méthodologique

1. Proposer au formateur d'enseignants des formations de remise à niveau par rapport aux techniques méthodologiques qu'il connaît mais qu'il n'utilise peut-être pas activement.
2. Il doit être capable de réfléchir sur son enseignement et à le réévaluer par rapport à diverses approches méthodologiques.
3. Il doit être capable de transmettre les bénéfices des formations reçues lors des stages, à ses collègues par le biais d'ateliers et de séminaires.
4. Le formateur d'enseignants ne doit pas uniquement se tourner vers des sources externes de formation continue. Celle-ci peut en effet être organisée efficacement à l'aide des ressources propres d'un établissement.
5. Il doit chercher des fonds à l'intérieur de l'établissement ou auprès des organismes comme le ETF (Education Trust Fund) pour suivre des formations continues à l'intérieur ou à l'extérieur du pays.

5.9.3 L'actualisation et l'amélioration permanente des compétences langagières des formateurs

- 1 Amener le formateur à évaluer ses propres compétences linguistiques, ce qui lui permet d'identifier les aspects qui nécessitent une attention particulière.
- 2 Il doit être conscient que l'actualisation de ses compétences linguistiques est un processus continu. Il doit savoir que les séjours à l'étranger et l'utilisation régulière de nouveaux contextes d'apprentissage, en particulier les médias audiovisuels et l'internet, y contribuent largement.
- 3 Il doit savoir que l'utilisation des lignes directrices du cadre commun de référence est une manière appropriée de quantifier ses compétences linguistiques personnelles.
- 4 Il doit être conscient qu'il est important de rester en contact permanent avec la langue d'une manière à la fois active et réceptive pour conserver son niveau de compétences linguistiques.

5.9.4 Enseignement de la langue

1. Amener le formateur à être capable de mettre en place les modalités d'enseignement-apprentissage liées au savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre pour permettre aux élèves maîtres qu'il forme d'atteindre un niveau de compétence tel qu'il est défini dans le programme national.
2. Il doit être capable d'enseigner la langue dans sa globalité (surtout en 1^{ère} et 2^{ème} année) en prenant en compte les 4 compétences de communication.
3. Il doit être capable de mettre ses cours en ligne (sous forme de modules) pour permettre aux élèves maîtres de travailler en autonomie et interagir avec leurs pairs même pendant son absence ou en période de grèves d'enseignants.
4. Il doit être capable de rédiger de tests, de concevoir des examens en conformité avec le CECR et d'enregistrer les résultats des élèves maîtres et les interpréter afin de suivre l'évolution des progrès de chacun d'une manière significative.
5. Il doit être capable d'identifier les domaines dans lesquels les élèves maîtres doivent s'améliorer sur le plan linguistique.
6. Les formateurs doivent identifier les diverses raisons pour lesquelles les élèves maîtres

voudraient étudier français, et être capables de maintenir un cadre d'enseignement cohérent qui tienne compte de ces raisons.

5.9.5 Enseignement de la didactique du FLE

1. Amener le formateur à être capable d'enseigner la didactique du FLE, les modalités d'acquisition du langage, et l'approche communicative/actionnelle.
2. Il doit être capable d'adapter ses différentes méthodes et techniques d'enseignement aux besoins individuels des élèves maîtres.
3. Il doit être capable de prendre en compte les diverses raisons qui motivent l'apprentissage du français et les facteurs qui influent sur les capacités d'apprentissage de chaque élève maître.
4. Il doit être capable de sensibiliser les élèves maîtres sur les stratégies d'apprentissage.
5. Il doit être capable d'intégrer des situations professionnelles dans les classes à travers l'utilisation appropriée de supports, de ressources, et de techniques de cours telles que les jeux de rôles, la simulation et autres activités créatives.
6. Il doit être capable d'adapter les méthodes d'enseignement/apprentissage au contexte éducatif du pays, par exemple les classes surchargées, le nombre d'heures de cours limité (1h20mn par semaine en moyenne) dans l'enseignement secondaire, etc.

5.9.6 Mise en place des différents procédés d'évaluation et d'autoévaluation

1. Amener le formateur à être capable de mettre en place les différents procédés d'évaluation et d'autoévaluation liés au CECR pour des raisons d'efficacité.
2. Il doit pouvoir utiliser des tests oraux et écrits, des évaluations sommatives, des travaux écrits basés sur des projets, l'évaluation continue, des travaux pratiques, des travaux de groupe et des portfolios.
3. Il doit savoir se conformer aux procédures d'évaluation en vigueur dans son institution. Néanmoins, il doit pouvoir disposer souvent d'une certaine marge de manœuvre pour développer de nouvelles méthodes d'évaluation ou utiliser les méthodes existantes d'une manière flexible.

4. Il doit développer les compétences des élèves maîtres dans le domaine de l'autoévaluation.

5.9.7 Intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage

1. Amener le formateur à être capable d'intégrer les TICE dans l'enseignement-apprentissage au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale, dont les objectifs ont été clairement déterminés pour permettre le développement des compétences communicatives des élèves maîtres.

2. Il doit pouvoir reconnaître les avantages de l'utilisation des TICE en classe. Les TICE permettent un gain du temps assez important, ce qui peut accroître l'efficacité de l'apprentissage ; ils permettent au formateur de proposer plus d'activités dans sa classe ; ils sont surtout motivants pour les élèves maîtres.

5.9.8 Mise en place des séances d'observations et d'évaluations des pairs

1. Mettre en place pour le formateur des séances d'observation et l'évaluation des pairs en situation d'enseignement réel, et il doit prendre conscience que l'observation et l'évaluation des pairs sont une manière d'approfondir le processus d'apprentissage de l'enseignant.

2. Il doit savoir que l'observation des pairs consiste à observer la manière dont des collègues enseignent et utilisent leurs acquis, tandis que l'évaluation des pairs implique de rendre un avis critique à la suite de cette observation. L'observation et l'évaluation des pairs ont d'autres avantages, tels que la capacité de fournir un feed-back approprié et constructif, d'évaluer des approches différentes de la sienne et de développer un sentiment de solidarité professionnelle.

3. IL doit aussi savoir que la mise en place de l'observation et l'évaluation des pairs pourrait être une manière d'accroître l'autonomie des formateurs et de stimuler leur approche critique de l'enseignement et de l'apprentissage. Les approches critiques pourraient davantage être renforcées lorsque les formateurs prennent des notes lors de leurs observations pour en rédiger un compte rendu ultérieurement. Cela pourrait leur éviter d'être automatiquement d'accord les uns avec les autres, tout en leur laissant une période de réflexion.

5.9.9 L'importance de la formation tout au long de la vie

1. Faire prendre conscience au formateur de l'importance de la formation tout au long de la vie. Il doit être capable d'expliquer aux futurs enseignants comment utiliser les TICE en vue d'entretenir et d'améliorer leurs compétences pédagogiques et linguistiques en autonomie

même après la période de formation.

2. Il doit être conscient des avantages que représentent l'apprentissage et la formation continue pour son développement professionnel, l'interaction sociale, les compétences culturelles et l'éducation générale. Il doit pouvoir développer la même prise de conscience chez les élèves maîtres.

5.9.10 Professionnalisation des formateurs

1. Faire prendre conscience au formateur de la nécessité de se professionnaliser, c'est-à-dire d'améliorer ses capacités et de rationaliser des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de sa profession pour entraîner une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité professionnelle.

2. Il doit prendre conscience que la professionnalisation implique l'exercice d'une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce, qu'il s'agit d'une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive, qu'elle est une pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative.

3. Il doit prendre conscience que la professionnalisation s'apprend au terme d'une longue formation et que le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne. Il doit être également conscient qu'il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

Pour devenir un professionnel:

4. le formateur doit se faire superviser par des pairs, et organiser de façon autonome sa formation continue.

5. il doit être autonome et responsable, avoir une approche éthique développée.

6. il doit savoir travailler en équipe et en partenariat.

7. il doit être en mesure de mettre à jour ses savoirs et compétences de manière continue.

8. Il doit être capable d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture.

9. Il doit être en mesure de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques.

10. Il doit être en mesure de puiser dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositifs.

11. Il doit être capable d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience.

12. Il doit être capable d'analyser de façon critique ses actions et ses résultats.

13 Enfin, de part cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière.

Le référentiel de formation ci-dessus devrait entraîner le développement des compétences professionnelles des formateurs si les moyens nécessaires sont mis à la disposition des CFTD par le gouvernement fédéral ou la coopération française. Il pourrait contribuer à la professionnalisation de l'enseignement dans les CEO.

Le référentiel que nous présentons a été élaboré à partir du référentiel québécois (*La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles, Ministère de l'éducation, Québec, 2001 et des travaux de Perrenoud 1998/1999*). Il est destiné aux formateurs des COE pour leur permettre d'organiser de façon autonome leur formation qui conduirait vers la professionnalisation à long terme. Pourquoi se former de manière autonome ? Tous les formateurs n'auront peut-être pas la possibilité de prendre part aux stages des CFTD ou suivre des formations en France. Mais grâce au développement de la technologie, différentes possibilités existent de nos jours pour se former en autonomie.

5.10 Référentiel de compétences professionnelles pour la formation en autonomie des formateurs

1 Agir suivant l'éthique et faire preuve de responsabilité

2 Maîtriser la didactique du FLE et les théories d'apprentissage des langues

3 Savoir transmettre des connaissances et des compétences

4 Avoir une pratique réflexive

5 Savoir relever les défis et affronter les dilemmes

6 Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves maîtres

7 Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de pilotage

d'activités d'enseignement-apprentissage et de développement personnel

8 Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des futurs enseignants pour les contenus à faire apprendre

9 Être capable d'entretenir des liens avec des centres de ressources en Afrique et ailleurs

10 Être capable de se former et innover

5.10.1 Agir suivant l'éthique et faire preuve de responsabilité

- Connaître la politique éducative du Nigeria (ses points forts et ses insuffisances) ;
- Connaître les programmes de formation dans les collèges d'éducation;
- Faire preuve de conscience professionnelle et suivre les principes déontologiques;
- Respecter et faire respecter la personne de chaque élève maître;
- Être attentif au projet de chaque élève maître;
- Respecter et faire respecter la liberté d'opinion de chaque élève maître;
- Développer une attitude d'objectivité et de neutralité envers les élèves maîtres;
- Veiller à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves maîtres et leurs familles;
- Contribuer, en coopérant avec les partenaires internes et externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves maîtres;
- Participer activement à la vie du département de français et de l'institution;
- L'éthique et la responsabilité du formateur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et au sein de l'établissement.

5.10.2 Maîtriser la didactique du FLE et les théories d'apprentissage des langues.

- Le formateur doit avoir une bonne connaissance des différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères et maîtriser l'approche communicative et la perspective actionnelle;

- Il doit avoir une bonne maîtrise de la didactique du FLE : les objectifs d'enseignement/apprentissage, les stratégies d'enseignement/apprentissage, les différents modes d'évaluation;
- Il doit avoir une connaissance des théories d'acquisition du langage ;
- Il doit avoir une bonne connaissance des TICE et pouvoir les utiliser pour sa formation et pour la formation des élèves maîtres.

5.10.3 **Savoir transmettre des connaissances et des compétences**

« Dans la mesure où tout formateur fonctionne par moments comme un enseignant, mieux vaudrait qu'il dispose des compétences “ classiques ” qu'exige la transmission méthodique de connaissances» PERRENOUD P. (1999).

- Savoir transposer les contenus en fonction du niveau, des besoins, du rapport au savoir des élèves maîtres;
- Savoir définir des objectifs et s'en servir pour orienter et réguler les progressions dans le programme et dans les apprentissages;
- Savoir planifier un cours, une séquence, une année;
- Savoir évaluer de façon formative et réguler son action en conséquence;
- Savoir évaluer de façon équitable et certificative;
- Savoir identifier et comprendre les difficultés d'apprentissage;
- Savoir différencier son enseignement;
- Savoir négocier et moduler le contrat didactique;
- Savoir mener des démarches de projet;
- Savoir travailler par problèmes ouverts et situations-problèmes;
- Savoir organiser la coopération et la concertation dans un groupe;
- Savoir installer des pratiques d'autoévaluation, d'évaluation formatrice. Adapté de

5.10.4 Avoir une pratique réflexive

- La pratique réflexive, comme outil permanent d'autoformation. Le formateur doit constamment réfléchir sur sa pratique, par rapport aux objectifs d'apprentissage visés et tirer les conséquences de son expérience en classe ;
- Le formateur doit analyser les pratiques des futurs enseignants pendant les séances de micro-enseignement pour identifier les actions les moins réfléchies et pouvoir les corriger ;
- Le formateur doit régulièrement se faire observer par ses collègues (observation mutuelle) pour lui permettre d'améliorer sa pratique pédagogique ;
- Le formateur doit mettre en place une pratique de questionnement et d'écoute des futurs enseignants comme source de prise de conscience ;
- Il doit utiliser la vidéo-formation comme moyen pour réfléchir et développer sa pratique pédagogique ;
- La pratique réflexive lui permet d'accroître ses propres compétences et qualifications et donc sa maîtrise professionnelle ainsi que sa confiance en soi.

5.10.5 Savoir relever les défis et affronter les dilemmes

- Savoir aider les élèves maîtres à se situer par rapport aux valeurs et aux finalités du métier, sans pour autant faire œuvre de mission ;
- Savoir aider les élèves maîtres à construire leur identité professionnelle, sans incarner un modèle d'excellence ;
- Savoir faire expliciter et analyser les dimensions non réfléchies de l'action et les routines, sans les disqualifier ;
- Savoir faire travailler les élèves maîtres sur eux-mêmes comme personnes et sur leur relation à autrui, sans devenir thérapeute ;

- Savoir travailler sur les non dits et les contradictions du métier, être réaliste sans désenchanter le monde ;
- Savoir partir des pratiques et de l'expérience, sans s'y enfermer, pour formaliser, comparer, expliquer, théoriser ;
- Savoir aider à construire des compétences, à exercer la mobilisation des savoirs sans renoncer à la distance réflexive ;
- Savoir identifier et combattre les résistances à la formation, à la prise de risque, au changement, sans les mépriser ;
- Savoir travailler sur les dynamiques collectives, la coopération, l'organisation et le rapport au pouvoir et aux institutions ;
- Savoir travailler sur le rapport au savoir, à la théorie, à l'action, à la formation. Adapté de PERRENOUD (1998)

5.10.6 Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves maîtres

- Le formateur doit mettre en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves maîtres. Il doit amener chaque élève maître à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes de la société ;
- Il doit savoir différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves maîtres, afin que chaque élève maître puisse progresser. Il doit prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagner chaque élève maître, y compris ceux qui ont un besoins particuliers. Il doit mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques visant à adapter la progression à la diversité des élèves maîtres ;
- Il doit déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits.

5.10.7 Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et de développement personnel

- Le formateur doit être concerné par l'usage des outils technologiques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Il doit avoir les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des technologies de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

Le formateur doit être en mesure de :

- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage ;
- d'utiliser les TICE et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel ;
- de travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif ;
- il doit travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'établissement ;

Le formateur doit reconnaître l'importance et la valeur des TICE pour :

- l'organisation de la charge de travail;
 - la création et l'archivage de plans de cours;
 - le suivi des progrès des élèves maître et de diffuser les résultats de ses travaux d'évaluation et de recherche avec plus d'efficacité ;
 - la communication et l'échange d'idées avec des collègues.
- Le formateur doit développer des compétences par rapport à l'utilisation de logiciels de traitement de textes et de données. Il doit savoir comment utiliser des agendas en ligne et le courrier électronique, des moteurs de recherche, des sites éducatifs, des forums interactifs, des ressources et des bases de données ;
- L'utilisation des TICE doit permettre au formateur de rester informé des derniers développements en matière de formation des enseignants et d'apprentissage des langues au Nigeria et en France et ailleurs ;
- Le formateur doit observer une attitude critique vis-à-vis de l'information sur internet et s'impliquer dans l'éducation aux risques encourus lors de son utilisation.

5.10.8 Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des futurs enseignants pour les contenus à faire apprendre

- Le formateur doit savoir évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves maîtres. Il doit utiliser le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves maître. Il doit faire comprendre aux élèves maîtres les principes d'évaluation et développer leurs capacités à évaluer leurs propres productions dans le cadre de l'auto-évaluation ;
- Le formateur doit connaître les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer (diagnostique, formative, sommative, certificative) ;
- Il doit comprendre les fonctions de l'évaluation et concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage ;
- Il doit savoir adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener ;
- Il doit expliciter les consignes et les critères de notation ;
- Le professeur doit être en mesure d'analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs ;
- Il doit concevoir des activités de remédiassions et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- Il doit développer les compétences des élèves maîtres dans le domaine de l'autoévaluation ;
- Il doit pratiquer l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues...).
- Le formateur doit pratiquer l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :
 - il doit mesurer ses appréciations ; il doit valoriser l'exercice et le travail personnel des élèves;
 - il doit veiller à ce que chaque élève maître soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

5.10.9 Être capable d'entretenir des liens avec des centres de ressources en Afrique et ailleurs

- Le formateur doit être en mesure ;
- d'établir des liens avec des institutions spécialisées en Afrique et ailleurs pour permettre aux élèves maîtres d'effectuer des stages d'immersion linguistique, d'effectuer des visites de classes et des séances de pratiques d'enseignement. Ce qui pourrait permettre aux apprenants de faire l'expérience d'un contexte différent ;
- de faire participer les élèves maîtres à la vie de l'établissement en organisant des activités de club ;
- Il doit pouvoir organiser des excursions à l'intérieur du pays ou à l'étranger.

Le formateur doit connaître :

- Le rôle et la fonction des associations des professeurs de français et s'impliquer dans l'organisation des séminaires, des conférences et des journées pédagogiques ;
- les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'établissement avec lesquels il est amené à travailler, par exemples les éditeurs et les organismes pouvant sponsoriser certains activités liées à la langue française.

5.10.10 Être capable de se former et innover

- Le formateur doit mettre à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, il doit savoir faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier ;
- Il doit être capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.
- Il doit améliorer continuellement sa compétence linguistique et être capable de faire un cours dans la langue cible.
- Il doit pouvoir recourir à différentes stratégies lorsque les élèves maîtres ne comprennent pas

la langue cible.

- Le formateur doit connaître l'état de la recherche dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines,...).
- Il doit être capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne ;
- Le formateur doit faire preuve de curiosité intellectuelle et doit savoir remettre son enseignement et ses méthodes en question ;
- Il doit s'inscrire dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie ;
- Le formateur doit connaître la politique éducative du ministère de l'éducation et les réformes dans le domaine de l'éducation.

Remarques

1. Le sous chapitre 5.9.1 (contexte – référentiel de formation continue pour les formateur) contient des éléments qui correspondent au 5.10.1 (compétences professionnelles de formateurs).
2. Le sous chapitre 5.9.2 (–La formation de remise à niveau sur le plan méthodologique référentiel de formation continue pour les formateur) contient des éléments qui correspondent au 5.10.10 (compétences professionnelles de formateurs).
3. Le sous chapitre 5.9.3 (l'actualisation et à l'amélioration permanente des compétences langagières des formateurs - référentiel de formation continue pour les formateur) contient des éléments qui correspondent au 5.10.10 (compétences professionnelles de formateurs).
4. Le sous chapitre 5.9.4 (enseignement de la langue – référentiel de formation continue pour les formateurs) contient des éléments qui correspondent au 5.10.3 (compétences professionnelles des formateurs).
5. Le sous chapitre 5.9.5 (enseignement de la didactique du FLE – référentiel de formation continue pour les formateurs) contient des éléments qui correspondent au 5.10.5 (compétences professionnelles des formateurs).
6. Le sous chapitre 5.9.6 (mise en place des différents procédés d'évaluation et

d'autoévaluation – référentiel de formation continue pour les formateurs) contient des éléments qui correspondent au 5.10.8 (compétences professionnelles des formateurs).

7. Le sous chapitre 5.9.7 (Intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage – référentiel de formation continue pour les formateurs) contient des éléments qui correspondent au 5.10.7 (compétences professionnelles des formateurs).

8. Le sous chapitre 5.9.8 (mise en place des séances d'observations et d'évaluation des pairs – référentiel de formation continue pour les formateurs) contient des éléments qui correspondent au 5.10.4 (compétences professionnelles des formateurs).

9. Le sous chapitre 5.9.9 (l'importance de la formation tout au long de la vie – référentiel de formation continue pour les formateurs) contient des éléments qui correspondent au 5.10.10 (compétences professionnelles de formateurs).

10. Le sous chapitre 5.9.10 (professionnalisation des enseignants – référentiel de formation continue pour les formateurs) contient des éléments qui correspondent au 5.10.10 (compétences professionnelles de formateurs).

S/N°	Référentiel de formation continue des formateurs	Référentiel des compétences professionnelles pour les formateurs
1	5.9.1 contexte	5.10.1 agir et faire preuve de responsabilité
2	5.9.2 La formation de remise à niveau sur le plan méthodologique	5.10.10 être capable de se former pour innover - Le formateur doit mettre à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, il doit savoir faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier ;
3	5.9.3 L'actualisation et à l'amélioration permanente des compétences langagières des formateurs	5.10.10 être capable de se former pour innover - Il doit améliorer continuellement sa compétence linguistique et être capable de

		<p>faire un cours dans la langue cible.</p> <p>- Il doit pouvoir recourir à différentes stratégies lorsque les élèves maîtres ne comprennent pas la langue cible.</p>
4	5.9.4 Enseignement de la langue	5.10.3 Savoir transmettre des connaissances et des compétences
5	5.9.4 Enseignement de la didactique du FLE	5.10.2 Maîtriser la didactique du FLE et théories d'apprentissage des langues
6	5.9.5 Mise en place des différents procédés d'évaluation et d'autoévaluation	5.10.8 Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des futurs enseignants pour les contenus à faire apprendre
7	5.9.6 Intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage	5.10.7 Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et de développement personnel
8	8.9.7 Mise en place des séances d'observations et d'évaluations des pairs	<p>5.10.4 avoir une pratique réflexive</p> <p>« -Il doit être capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement ».</p>
9	5.9.8. L'importance de la formation tout au long de la vie	<p>5.10.10 être capable de se former pour innover</p> <p>« - Il doit s'inscrire dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie ».</p>

10	5.9.9 Professionnalisation des formateurs	<p>5.10.10 Être capable de se former pour innover</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le formateur doit connaître l'état de la recherche dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines,...). - Il doit être capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne/ - Le formateur doit faire preuve de curiosité intellectuelle et doit savoir remettre son enseignement et ses méthodes en question. - Il doit s'inscrire dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie .
----	--	---

Tableau 10. Lien entre le référentiel de formation continue et le référentiel à usage autonome

Les référentiels de formation initiale et continue que nous avons présentés ne peuvent être opérationnels que si les institutions de formation mettent en place le dispositif nécessaire.

Nous présentons ci-dessous les éléments à prendre en compte par les institutions pour arriver à obtenir des résultats qualitatifs dans la formation des enseignants dans les COE.

5.11 Référentiel de compétences professionnelles à l'usage des institutions

Le référentiel de compétences professionnelles à l'usage des institutions comporte 10 points:

- Les finalités de l'enseignement/apprentissage du français
- Les objectifs généraux visant des compétences pédagogiques et un niveau linguistique à atteindre en lien avec le CECR
- Les objectifs spécifiques pour l'année préparatoire
- Les objectifs spécifiques de la 1^{ère} à la 3^{ème} année
- Créer un environnement propice à l'enseignement/apprentissage
- Mettre en place une formation au tutorat dans le cadre des stages pratiques
- Mettre en place dans les collèges d'éducation des séances d'observations et d'évaluations des pairs
- Mettre en place différents procédés d'évaluation et d'autoévaluation
- Mettre en place une pratique réflexive conduisant à des recherches actions et visant la professionnalisation des formateurs
- Prévoir des ressources financières pour la formation continue des formateurs
- Créer un partenariat avec les institutions de formation à l'étranger.

Le contenu de ce référentiel est présenté en détail de la manière suivante :

5.11.1 Les finalités de l'enseignement apprentissage du français

L'enseignement et l'apprentissage du français au Nigeria vise à permettre aux nigériens de communiquer dans cette langue pour:

- Favoriser des échanges socio-économiques et culturels avec les voisins francophones.
- Faciliter l'intégration économique dans la sous-région d'Afrique de l'Ouest à travers la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'ouest.
- Favoriser l'intégration économique et politique au niveau de l'Afrique dans le cadre de l'Union Africaine.
- Développer des rapports économiques, commerciaux, éducatifs et politiques avec la France et le monde francophone.

5.11.2 Les objectifs généraux visant des compétences pédagogiques et un niveau linguistique à atteindre conforme au CECR

- Donner des compétences communicatives aux enseignants conformément aux échelles d'apprentissage présentées dans le Cadre Commun de Référence pour les Langues. Ces compétences essentielles doivent entraîner une aisance chez les enseignants au niveau des quatre compétences de communication.
- Mettre en place des modalités d'enseignement/apprentissage liées au savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre pour donner un niveau élevé de compétence communicative et culturelle aux futurs enseignants afin qu'ils puissent développer une grande confiance dans leurs capacités de communication en français et de dispenser un cours approprié d'un point de vue linguistique et culturel. Le niveau de compétences communicatives à atteindre à l'issue de la formation initiale doit être celui de B2 du CECR.
- Enseigner la théorie sur la didactique du FLE, les théories d'acquisition du langage, et l'approche communicative/actionnelle. Les futurs enseignants doivent étudier la théorie et découvrir son fonctionnement dans la pratique en classe. Ils doivent être à même de démontrer qu'ils ont compris la partie théorique de leur formation et l'évaluer.
- Mettre en place des méthodes d'évaluation des progrès des futurs enseignants liées au Portfolio européen des langues et d'autres types d'autoévaluation.
- Intégrer les TICE dans l'enseignement/apprentissage comme support et ressource pour favoriser plusieurs objectifs d'apprentissage à la fois.
- Mettre en place une nouvelle approche des textes littéraires, d'histoire de la France et des pays francophones et de culture pour favoriser l'enrichissement du vocabulaire et de la communication dans la langue cible.

5.11.3 Les objectifs spécifiques pour l'année préparatoire

- Former des apprenants sur le plan linguistique pour leur permettre d'atteindre le niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Le programme d'enseignement doit prendre en compte l'acquisition des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre conformément aux échelles d'apprentissage du CECR.
- L'apprentissage doit se faire de manière globale en prenant en compte les 4 compétences de

communication : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

- Un manuel adapté à la perspective actionnelle doit être choisi et utilisé comme support d'enseignement afin de faciliter le développement des compétences de communication chez les élèves maîtres.

- Un environnement propice à l'apprentissage doté du matériel nécessaire (audio, vidéo et documents authentiques) doit être créé pour faciliter l'apprentissage.

- Le recours aux TICE doit permettre un apprentissage de la langue dans un contexte plus ou moins authentique grâce aux nouvelles technologies.

- Des méthodes d'évaluation des progrès des apprenants liées au Portfolio européen des langues et d'autres types d'autoévaluation doivent être mises en place.

- L'enseignement par matière ne doit plus figurer à ce niveau puisqu'il ne conduit pas les élèves maîtres vers l'acquisition d'une compétence de communication.

5.11.4 Les objectifs spécifiques de la 1^{ère} à la 3^{ème} année

- La formation linguistique de la 1^{ère} à la 3^{ème} année doit avoir pour objectif d'atteindre le niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

- Le programme d'enseignement en 1^{ère} année doit tenir compte des pré-requis des futurs enseignants qui sont supposés avoir atteint au minimum le niveau A2 du CECR à l'issue de l'année préparatoire. Le niveau des compétences visées en 1^{ère} année doit être celui de B1.

- A la fin de la 2^{ème} année, les apprenants doivent atteindre la moitié du niveau B2.

- A l'issue de la 3^{ème} année le niveau linguistique des élèves maître doit atteindre le B2 du CECR.

- Entre la 2^{ème} et la 3^{ème} année, les élèves maîtres font un séjour de 3 mois au village français du Nigeria ou dans un pays francophone. Pendant cette même période, ils effectuent un stage sur le terrain. Pendant ce stage, les futurs maîtres doivent être supervisés par un tuteur.

- Un référentiel de compétence comportant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être doit être élaboré pour servir de guide à l'apprentissage.

- L'apprentissage doit se faire de manière globale (de la 1^{ère} à la 2^{ème} année) en prenant en

compte les 4 compétences de communication : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

- Un manuel adapté à la perspective actionnelle doit être choisi et utilisé comme support d'enseignement afin de faciliter le développement des compétences de communication chez les futurs maîtres.
- Un environnement propice à l'apprentissage doté de matériels nécessaires (audio, vidéo et documents authentiques) devra être créé pour faciliter l'apprentissage.
- L'utilisation des nouvelles technologies est un élément essentiel pour permettre un apprentissage de la langue dans un contexte plus ou moins authentique.
- L'autoévaluation doit être mise en place pour permettre aux enseignants en formation d'évaluer le progrès de leur apprentissage. Le portfolio européen des langues et d'autres types d'autoévaluation doivent être utilisés.
- L'enseignement par matière pourrait être introduit en 3^{ème} année, puisqu'à ce niveau les apprenants seraient déjà capables de prendre des notes en français et faire des réflexions sur le système de fonctionnement de la langue.
- A la fin de la 3^{ème} année, un examen final (niveau B2) doit être organisé sous le modèle des examens du DELF, par un organisme extérieur à l'établissement de formation.

5.11.5 Créer un environnement propice à l'enseignement/apprentissage

Créer un environnement propice à l'apprentissage doté du matériel nécessaire (audio, vidéo et documents authentiques) pour faciliter l'enseignement/apprentissage. Mettre en place des possibilités d'utilisation d'internet et des médias audiovisuels tels que TV5, France24 et autres chaînes francophones pour permettre l'actualisation des compétences linguistiques.

Créer des conditions pour que les futurs enseignants puissent apprendre le français selon les modalités suivantes;

- par l'exposition directe à l'utilisation authentique du français ;
- en face à face avec des locuteurs natifs ou des francophones;
- en écoutant des conversations auxquelles ils ne participent pas ;

- en écoutant la radio, des enregistrements etc.
- en écoutant et regardant la télévision, des vidéos etc. ;
- en lisant des textes écrits non manipulés et non progressifs (journaux, magazine, récits, romans, affiches et panneaux publics, etc. ;
- en utilisant des logiciels, des cédéroms, etc.
- en participant à des forums en ligne et hors-ligne ;
- en participant à des cours où on utilise le français comme langue d'enseignement.

5.11.6 Mettre en place le tutorat dans le cadre des stages pratiques

- Chaque stagiaire se voit affecter un tuteur pour la durée de son stage. Les tuteurs reçoivent un briefing complet de la part de l'établissement de formation et sont conscients des attentes de celui-ci et du futur enseignant par rapport à leur rôle. De la même façon, les futurs enseignants doivent comprendre le rôle que joue leur tuteur pendant leur stage.
- Les tuteurs doivent accepter un certain nombre de tâches et de responsabilités vis-à-vis des futurs enseignants: les observer pendant les cours qu'ils donnent, leur donner un feedback, vérifier leur plan de cours et leur apporter un soutien général sous la forme de conseils.
- Pour pouvoir effectuer leur tutorat correctement, les tuteurs doivent se voir offrir une charge de travail ou d'enseignement réduite.
- Les établissements de formation doivent fournir aux futurs enseignants des lignes directrices écrites qui décrivent l'organisation de leur stage.
- Les tuteurs doivent être parfaitement formés et informés et doivent comprendre les attentes du stagiaire et de l'établissement de formation. De cette façon, les futurs enseignants seront pleinement conscients de ce que l'on attend d'eux, que ce soit par rapport à l'enseignement en classe ou aux documents ou journaux qu'ils doivent rédiger.
- Le stage doit être supervisé par l'établissement de formation grâce à un contact régulier avec le futur enseignant et son tuteur.
- Les futurs enseignants doivent tenir un journal de stage dans lequel ils pourront consigner leurs expériences. Les tuteurs et les formateurs doivent les aider à élaborer ce document.

5.11.7 Mettre en place des séances d'observations et d'évaluations des pairs

- L'observation et l'évaluation des pairs sont une manière d'approfondir le processus d'apprentissage de l'enseignant. L'observation des pairs consiste à observer la manière dont des collègues enseignent et utilisent leurs acquis, tandis que l'évaluation des pairs implique de rendre un avis critique à la suite de cette observation. L'observation et l'évaluation des pairs ont d'autres avantages, tels que la capacité de fournir un feed-back approprié et constructif, d'évaluer des approches différentes de la sienne et de développer un sentiment de solidarité professionnelle
- La mise en place de l'observation et l'évaluation des pairs pourrait être une manière d'accroître l'autonomie des futurs enseignants et de stimuler leur approche critique de l'enseignement et de l'apprentissage. Les approches critiques doivent davantage être renforcées lorsque les futurs enseignants prennent des notes lors de leurs observations pour en rédiger un compte rendu ultérieurement. Cela pourrait leur éviter d'être automatiquement d'accord les uns avec les autres, tout en leur laissant une période de réflexion.
- Les futurs enseignants doivent faire leurs stages dans des écoles par deux ou plus ce qui leur permet d'observer et d'évaluer leurs pairs. Les établissements doivent fournir aux futurs enseignants des lignes directrices sur la structuration de l'observation et de l'évaluation des pairs dans le contexte du stage.
- Les tuteurs ont un rôle clair qui consiste à coordonner et à superviser l'observation et l'évaluation des pairs.

5.11.8 Mettre en place différents procédés d'évaluation et d'autoévaluation

- La formation aux procédures d'évaluation et d'enregistrement des progrès des futurs enseignants peut s'effectuer dans le cadre des cours de compétences linguistiques. L'intégration de l'amélioration des compétences linguistiques des futurs enseignants et de la sensibilisation aux méthodes d'évaluation permet aux à ces futurs enseignants de développer une vision plus cyclique de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Ils doivent utiliser des tests oraux et écrits, des évaluations sommatives, des travaux écrits basés sur des projets, l'évaluation continue, des travaux pratiques, des travaux de groupe et des portfolios.
- Ils doivent apprendre à enregistrer tous les résultats et à les interpréter afin de suivre l'évolution des progrès de leurs futurs apprenants d'une manière significative. Cela leur

permettra également d'identifier les domaines dans lesquels les futurs apprenants doivent s'améliorer. À cette fin, l'utilisation de niveaux communément acceptés, tels que ceux du Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues, est extrêmement utile.

- Ils doivent se conformer aux procédures d'évaluation en vigueur dans l'établissement où ils vont enseigner. Néanmoins, ils doivent disposer souvent d'une certaine marge de manœuvre pour développer de nouvelles méthodes d'évaluation ou utiliser les méthodes existantes d'une manière flexible.

5.11.9 Mettre en place une pratique réflexive conduisant à des recherches actions et visant la professionnalisation des formateurs

- La pratique réflexive doit être introduite dans les établissements de formation initiale pour plus de professionnalisme. La pratique réflexive commence par une idée théorique qui est ensuite développée en pratique d'enseignement. Elle confère une base théorique à de nombreuses techniques et stratégies que les utilisateurs mettent en œuvre d'une manière intuitive. Elle contribue également à accroître le professionnalisme des enseignants. Les portfolios d'évaluation et journaux d'enseignement peuvent aider les enseignants à s'engager dans une pratique réflexive efficace.

- Le tutorat et la pratique réflexive sont à introduire dans les institutions de formation initiale. Une fois diplômés, les enseignants de français seront encouragés à devenir des tuteurs ou à être observés par d'autres enseignants afin de conserver une attitude réflexive et auto-évaluative par rapport à l'enseignement.

- La recherche-action pourrait permettre aux futurs enseignants d'identifier des enjeux ou des problèmes particuliers lors de leur enseignement, de réunir des informations à ce sujet, de développer un plan d'action, d'évaluer ses résultats et de les partager avec des collègues. La recherche-action encouragerait la réflexivité et une approche de questionnement et fournirait aux enseignants un cadre théorique précieux pour résoudre des problèmes difficiles.

- La recherche-action aide les enseignants à prendre conscience du fait que l'enseignement n'est pas une question d'accumulation de connaissances, mais de développement d'une méthode flexible et contextuelle pour atteindre les objectifs fixés.

- La recherche-action devra faire partie de la formation initiale des enseignants dès les premiers stades. Les futurs enseignants devront développer progressivement les compétences clés pour la recherche-action en menant à bien un projet spécifique dans ce domaine à la fin de leur

formation. La recherche action doit donc être intégrée dans le curriculum des collèges d'éducation.

5.11.10 Prévoir des ressources financières pour la formation continue des formateurs

- Les formateurs d'enseignants doivent avoir accès, à l'intérieur ou en dehors de leur établissement, à une formation continue dans des domaines tels que l'enseignement interactif, le tutorat, les nouveaux contextes d'apprentissage, le travail en réseau, le développement de nouvelles techniques d'enseignement.
- La formation continue des formateurs d'enseignants doit mettre l'accent sur les approches interdisciplinaires, la coopération entre départements, le coenseignement et le travail en réseau.
- Les enseignants doivent être informés des organisations et établissements offrant une formation continue spécialisée pour l'enseignement des langues au Nigeria et l'étranger.
- Des fonds devront être dégagés pour la formation continue des formateurs d'enseignants. - Dans le cadre de leur formation continue, les enseignants doivent se concentrer sur l'actualisation de leurs connaissances des nouvelles méthodologies et approches de l'enseignement.
- L'effet démultiplicateur est un bon moyen de maximiser leur formation. Celle-ci pourrait être planifiée à l'avance afin de garantir que ses bénéfices seront transmis aux collègues par le biais d'ateliers et de séminaires.
- La formation continue doit recevoir une reconnaissance officielle sur le plan du statut et du salaire des enseignants.

5.11.11 Créer un partenariat avec les institutions de formation à l'étranger

- Établir un partenariat avec des institutions étrangères notamment des centres d'enseignements des langues en France et en Afrique de l'Ouest. L'étendue et les critères des partenariats doivent être clairement définis au préalable afin d'éviter tout problème potentiel de communication. Les liens avec ces institutions ne doivent pas se limiter à l'organisation des cours et des activités culturelles. Des critères devraient être définis pour permettre aux stagiaires de garder de contacts avec ces institutions même après le séjour dans ces pays.
- Les institutions de formation doivent disposer de matériels permettant aux futurs enseignants d'avoir accès à l'internet pour maintenir le contact avec les centres de langues à l'étranger. Les

liens avec ces centres doivent contribuer directement à l'enseignement et à l'apprentissage des stagiaires, que ce soit par le biais de ressources authentiques ou de possibilités d'amélioration des compétences linguistiques.

- L'établissement de formation doit soutenir les stagiaires dans leur recherche de stages ou de cours appropriés à l'étranger. Il doit leur fournir également des conseils pratiques par rapport à des questions concernant le séjour à l'étranger.
- Pendant le séjour à l'étranger les stagiaires doivent faire l'expérience de l'enseignement d'une langue étrangère dans un contexte différent. Ils pourraient par exemple enseigner l'anglais dans établissement primaire ou secondaire ou donner des cours particuliers.
- Des réseaux et des relations personnelles doivent être créés entre des stagiaires et les institutions de formation à l'étranger.

En conclusion, nous pouvons affirmer que le chapitre 5 propose des outils importants pour aider à la conception du programme de formation initiale par la « *National Council for Collèges of Education* » et des formations continues dans les CFTD. Les formateurs pourraient aussi avoir la possibilité d'organiser leurs formations de façon autonome dans le cadre de leur professionnalisation à long terme. Pour ce qui du référentiel de compétence à l'usage des institutions il montre le dispositif à mettre en place pour que la formation dans les collèges d'éducation puisse être améliorée. L'ensemble de ces outils proposés pourront contribuer à la professionnalisation de l'enseignement-apprentissage du français dans les COE.

Avant de clôturer ce chapitre, il nous semble important de présenter brièvement un plan de formation continue des formateurs qui pourrait être organisée au CFTD de Jos dans le cadre d'un FSP programmé pour 2015-2017.

5.12 L'organisation des stages au CFTD de Jos

5.12.1 Contexte

Le CFTD de Jos a été créé en 1992 grâce à un accord signé entre l'ambassade de France et le

gouvernement de Plateau. L'objectif principal de la création de ce centre, c'est l'organisation des stages de formations pédagogiques pour les enseignants du secondaire. Compte tenu de la demande qui devenait de plus en plus importante, deux autres CFTD ont été créés à Ibadan et à Enugu. Ainsi donc, le CFTD de Jos s'occupe désormais des 15 États du nord du pays (« le grand nord »). Et dans cette partie du pays, on y trouve 19 collèges d'éducation publics et privés où le français est enseigné. Nous avons recensé 110 formateurs qui ces établissements. Il est prévu l'organisation des formations pour ces formateurs au Nigeria et en France grâce au nouveau FSP qui a été signé en juin 2015.

Voici ci-dessous une programmation de la manière dont ces stages pourraient être organisés à Jos.

Les stages se dérouleront en 3 phases et concerneront 110 formateurs

1^{ère} phase

5.12.2 Le public:

110 formateurs des 19 collèges d'éducation situés dans 15 États du Nord-est, Nord-Ouest et Nord-Central du Nigeria

5.12.3 Les besoins du public:

Apprendre à enseigner de manière communicative

5.12.4 Objet professionnel de la formation

A l'issue de la formation, les stagiaires seront capables de comprendre les différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères, le cadre commun de référence pour les langues, les objectifs d'enseignement/apprentissage, les différentes stratégies d'enseignement apprentissage. Ils seront en mesure de comprendre plus clairement les insuffisances du curriculum actuel et de faire proposition pour son amélioration.

5.12.5 L'objectif pédagogique de la formation

Au cours de la formation, les stagiaires apprendront à planifier des séances d'enseignement/apprentissage liées aux 4 compétences de communication et à les expérimenter devant les collègues.

5.12.6 Définition des contenus:

-Test d'évaluation du niveau méthodologique des stagiaires (Objectif : nous permettre d'avoir une idée sur la pratique pédagogique des participants au stage).

-Test d'évaluation du niveau linguistique des stagiaires, niveau B2 (Objectif : nous permettre d'identifier les enseignants qui pourraient avoir des difficultés linguistiques évidentes afin de prévoir dans l'avenir des solutions de remédiation).

-Evolution de la méthodologie du FLE (Objectif: rappeler les différentes tendances méthodologique pour faire prendre conscience du fait que chaque méthodologie d'enseignement correspondait à une époque et aux besoins de l'époque. Montrer pourquoi l'approche communicative et les perspectives peuvent aider à l'amélioration du niveau de langue dans les COE).

-Le cadre Européen Commun de référence pour les langues (Objectif: faire découvrir le CECR et surtout l'échelle de niveau. Faire prendre conscience du fait que l'enseignement d'une langue ne doit pas être basé essentiellement sur la transmission des contenus, mais il doit viser un niveau de compétence linguistique à atteindre pendant et à la fin de formation).

-Les objectifs d'apprentissage : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. (Objectif : faire prendre conscience du fait que : basé l'enseignement d'une langue sur l'acquisition du savoir n'est pas suffisant. Il faudrait que les apprenants puissent acquérir des savoir-faire et des savoir-être pour qu'ils puissent utiliser la langue de manière appropriée à des fins de communication).

- Les stratégies d'enseignement/apprentissage:

Les stratégies de l'enseignant;

Les stratégies de l'apprenant; (Objectif: faire découvrir les différentes stratégies d'enseignement et aussi les stratégies d'apprentissage).

-Planification des séances d'enseignement (CO – EO –CE –EE) : (Objectif : montrer les différentes étapes à suivre dans la planification des séquences d'enseignement).

-L'évaluation des compétences de communication (Objectif : montrer les différentes manières d'évaluer les 4 compétences de communication en relation avec le CECR).

-Réflexion sur le programme des COE (Minimum Standard) (Objectif : faire prendre

conscience des insuffisances de ce programme, le fait qu'il ne vise pas un niveau précis de compétence linguistique à atteindre par rapport au CECR, le manque de cohérence dans son organisation et les difficultés que son utilisation pose à la fois aux enseignants et aux étudiants).

5.12.7 Que faudra-t-il changer dans l'environnement du stagiaire pour qu'il puisse dès son retour mettre en application ce qu'il aura appris ?

5.12.7.1 Au niveau des équipements :

Doter les collèges d'éducation :

- des méthodes plus récentes et plus adaptées au contexte d'enseignement ;
- du matériel audio-visuel ;
- d'une antenne parabolique ;
- d'une connexion internet etc.

5.12.7.2 Au niveau des méthodes et procédures de travail :

Enseigner la langue dans sa globalité surtout pendant les 2 premières années et n'introduire l'enseignement par matière qu'en 3^{ème} année.

5.12.7.3 Au niveau des comportements :

Travailler en équipe et en réseau au niveau du Nigeria et de l'Afrique de l'Ouest et du centre, dans un cadre associatif (INTERCAFT et APFA-OI)

5.12.8 Proposition d'emploi du temps

Emploi du temps

	9h00 – 11h00	11h – 11h30	11h30 – 13h00	13h00 – 14h00	14h00 – 16h00
L u n d i	-Accueil -Test méthodologique -Test de niveau linguistique -Présentation des	P a u s e	Histoire de la méthodologie de l'enseignement du Français Langue	P a u s e	Présentation du Cadre Européen de référence pour les langues (mettre l'accent sur l'échelle de

	objectifs du stage		Étrangère : de la méthodologie traditionnelle à l'approche communicative -perspectives actionnelles.		niveau du CECR)
M a r d i	Les objectifs de l'enseignement/apprentissage : Le savoir Le savoir-faire Le savoir-être	P a u s e	Les stratégies d'enseignement -apprentissage : -les stratégies de l'enseignant ; -les stratégies de l'apprenant.	P a u s e	L'évaluation communicative : l'évaluation des 4 compétences de communication.
M e r c r e d i	Planification d'une séance d'enseignement/apprentissage : CO-EO-CE-EE (Travail de groupe)	Pause	Planification d'une séance d'enseignement /apprentissage : CO-EO-CE-EE (suite) (Travail de groupe)	P a u s e	Planification d'une séance d'enseignement/apprentissage : CO-EO-CE-EE (mise en commun).
J e u d i	Analyse du curriculum des COE : 1 ^{ère} année (en référence au CECR)	P a u s e	Analyse du curriculum des COE : 2 ^{ème} année (en référence au CECR)	P a u s e	Analyse du curriculum des COE : 3 ^{ème} année (en référence au CECR)
V e n d r e d	Synthèse des travaux et début de réflexion sur les possibles propositions à faire au ministère fédéral de l'éducation et au NCCE	P a u s e	Chansons françaises : nouvelle génération	P a u s e	Bilan du stage et remise des attestations

Tableau 11. Un exemple d'emploi du temps

5.12.9 Proposition de budget

Devis pour l'organisation de 4 stages pédagogiques locaux

Encadrement de stages pédagogiques pour les enseignants des collèges d'Éducation et des Universités dans les États du Nord-est, Nord-Ouest et Nord-Central		
Quantité	Prestation et prix forfaitaire	
4 stages de 5 jours chacun :	1 Logement : 3000 Naira X30X6 Naira	= 540000
	2 Indemnités repas : 1500 Naira X 30X5	= 225000 Naira
	3 Transport : 5000 en moyenne X 30	= 150000 Naira
	4 Formateurs (2) : 50000 X 2 Naira	= 100000
	5 Personnels assistants (2) : 10000 + 5000	= 15000 Naira
	6 Photocopies : curriculum et autres doc.	= 10000 Naira
	7 Café, thé, lait, biscuits et eau :	= 18000 Naira
	8 Cahiers, stylos, marqueurs :	= 4000 Naira
	9 Communication (téléphone et internet)	= 5000 Naira
	10 Vidange du générateur	= 7500 Naira
	11 Frais pour la boîte postale	= 17000 Naira
	11 Frais pour l'envoi des courriers DHL	= 21000 Naira
	Total pour un stage:	= 1,112.500 Naira
	Total pour 4 stages : 1,112.500 Naira + 1,088.000 Naira + 1,088.000 Naira + 1,088.000 Naira = 4,401.000 Naira	
	Total :	4,401.000 Naira 20000 Euros

Tableau 12. Une proposition de budget

5.12.10 La 2^{ème} phase des formations :

Le contenu de la 2^{ème} phase des formations au CFTD de Jos portera sur :

Un approfondissement de l'évaluation (dans le cadre du CECR)

L'utilisation des TICE pour l'organisation du travail des formateurs et pour l'autoformation.

Une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire

Le coût des formations pour 4 stages à mettre en place en 2016 reviendrait d'une manière générale à 4,401.000 Naira (20000 Euros).

5.12.11 La 3^{ème} phase des formations

Le contenu de la 3^{ème} phase portera sur :

L'élaboration des modules d'enseignement

Une nouvelle approche de l'enseignement de la littérature et de la civilisation

L'organisation des stages pratiques et la mise place du tutorat.

Le coût des formations pour 4 stages à mettre en place en 2017 reviendrait également à 4,401.000 Naira (20000 Euros).

11.5.12 Le suivi des formations

Le suivi des formations sera assuré par 6 «*academic supervisors*» sélectionnés sur étude des dossiers par le ministère de l'éducation du Nigeria et l'ambassade de France. Ces superviseurs ont reçu une formation en août 2015 au CLA de Besançon.

L'application des solutions que nous proposons pour l'amélioration de la formation des enseignants va dépendre en grande partie de la volonté des différents partenaires qui seront impliqués dans ce projet. La responsabilité et le sérieux des formateurs va jouer un rôle crucial car ils seront les principaux acteurs dans l'application des décisions qui seront prises. Quant aux

institutions de formation continue (les CFTD), elles auront un nouveau rôle à jouer qui sera celui de contribuer à la professionnalisation de l'enseignement-apprentissage du français. Ces institutions ont fonctionné pendant de nombreuses années sans aucun référentiel des compétences. La « *Nigeria French Language Project* » qui est en charge du français au ministère fédéral de l'éducation, trouvera dans le référentiel des compétences à l'usage des institutions un document de référence qui pourrait lui servir de guide.

L'utilisation de ces différents référentiels va nécessiter une collaboration avec les institutions de formation d'enseignants en France. Cette collaboration pourrait être mise en place dans le cadre de l'organisation des stages aussi bien à l'intérieur comme à l'extérieur du pays. Ces stages pourraient bien sûr prioritairement concerner les formateurs des collèges d'éducation.

La nécessité de renforcer les compétences professionnelles des formateurs exerçant dans les 3 CFTD s'impose aussi, étant donné le nouveau défis qui les attend, c'est à dire, former les formateurs du supérieur (les COE). Il s'agit d'un public nouveau qui a ses besoins ses particularités et ses exigences. Les CFTD doivent s'y adapter en conséquence, sans oublier bien évidemment, des milliers d'enseignants du primaire et du secondaire qui dispensent des cours de français à des centaines des milliers des jeunes nigériens.

L'utilisation de ces référentiels nécessitera une adhésion et une coopération de la part des responsables des directions d'établissements de formation, des commissions telle que le NCCE, des associations des professeurs de français ainsi que des personnes en charge du français au ministère fédéral de l'éducation. Ces derniers doivent comprendre les bénéfices d'une formation de haute qualité dans les collèges d'éducation et son incidence sur les élèves du primaire et du secondaire. Il s'agit d'agir ensemble (tous les partenaires) car la réussite d'un projet éducatif est dans l'intérêt de tous.

Chapitre 6 :

Recommandations à faire au ministère fédéral de l'éducation

Introduction

Depuis la création du CFTD (*Centre for French Teaching and Documentation*) en 1992, suite à un accord signé entre le ministère de l'éducation de l'état de Plateau et l'Ambassade de France au Nigeria, nous accueillons régulièrement les enseignants de français du primaire et du secondaire dans le cadre de la formation continue.

Pendant ces rencontres pédagogiques organisées durant plus de 2 décennies, nous avons constaté un problème majeur qui se pose aux enseignants titulaires du diplôme NCE (*National Certificate of Education*), c'est-à-dire les enseignants sortis des collèges d'éducation. Ce problème concerne leur niveau de langue ainsi que leurs compétences pédagogiques. En effet ces enseignants ont d'énormes difficultés pour s'exprimer en français (niveau A2) pourtant ils ont la responsabilité de faire acquérir des compétences de communication à leurs élèves. A cela s'ajoute la méthodologie de type traditionnel qu'ils utilisent en classe.

Nous avons aussi constaté que les collèges d'éducation qui forment ces enseignants ont des volumes horaires importants pouvant permettre aux enseignants qui sortent de ces institutions d'atteindre un niveau de communication orale et écrite plus élevé.

Ces constats nous ont amené à entreprendre une recherche action de 2012 à 2015 à l'université de Franche Comté en France, pour d'une part identifier les contraintes et d'autre part proposer des solutions de remédiation.

Les résultats de nos recherches et études nous ont permis d'identifier les problèmes suivants qui sont à l'origine du faible niveau de ces enseignants;

1. La perception de leurs rôles d'enseignants en classe qui consiste à transmettre des savoirs de manière magistrale (par le discours) ne permet pas aux apprenants d'acquérir des compétences de communication en français.
2. La méthodologie d'enseignement qui reste très traditionnelle n'est pas de nature à amener les élèves maîtres à s'exprimer en français.
3. Le programme officiel qui propose un enseignement par matière ne permet pas aux élèves maîtres d'apprendre la langue dans sa globalité.
4. L'évaluation finale qui est du ressort de chaque établissement et de chaque enseignant, limite la performance des formateurs.
5. Le manque de tutorat pendant les stages pratiques ne permet pas aux futurs enseignants d'être bien encadrés.
6. L'absence de l'utilisation des TICE pendant la formation initiale est un handicap majeur.

Compte tenu de ces constats, nous faisons des recommandations suivantes au ministère fédéral de l'éducation et au NCCE:

1. La révision du programme actuel: Le programme actuel doit être révisé parce qu'il comporte des incohérences qui entravent le développement des compétences de communication chez les futurs professeurs. Par exemple, dès la première année le français est enseigné par matière. Or l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère à ce niveau devrait se faire de manière globale. Ensuite il est très important que le programme des collèges d'éducation puisse se conformer aux exigences des référentiels utilisés sur le plan international afin que le diplôme délivré par ces institutions soit valorisé. Il serait très important d'inclure les personnes spécialisées dans la conception des programmes, les gens du terrain, les étudiants et les formateurs d'enseignants lors des reformes relatives aux programmes. Le futur programme doit viser un niveau élevé de compétences à atteindre plutôt que le minimum. Nous avons élaboré un référentiel de formation initiale qui pourrait servir guide pour la révision de ce programme.

2. Il est important et urgent de mettre en place une formation continue pour les formateurs des collèges d'éducation pour améliorer leurs compétences pédagogiques. Cette nécessité a été relevée par les formateurs eux-mêmes lors des ateliers pédagogiques organisés à Jos et pendant les réunions avec le service culturel de l'ambassade de France à Abuja. A cet effet, nous avons élaboré un référentiel de formation continue pour les formateurs qui pourrait servir de guide. Ces formations pourraient se dérouler dans les 3 CFTD (Jos, Enugu et Ibadan). La possibilité d'organiser des formations en France dans le cadre de la coopération linguistique entre le Nigeria et la France pourrait être envisagée.

3. Un environnement propice à l'enseignement apprentissage du français doit être mis en place dans les collèges d'éducation afin que chaque institution puisse obtenir des résultats qualitatifs. La mise à la disposition des collèges d'éducation des livres de références, des méthodes plus récentes, des journaux et revues ainsi que des matériels sonores audios et vidéos pourrait accroître la performance des formateurs et améliorer de manière significative le niveau linguistique et pédagogique des futurs enseignants. Nous avons élaboré un référentiel de compétences professionnelles à l'usage des institutions qui pourrait servir de guide. Dans ce référentiel nous mentionnons les éléments à prendre en compte pour mettre en place un enseignement apprentissage de qualité.

4. Il est nécessaire de mettre en place le tutorat pendant les stages pratiques pour qu'il y ait une

cohérence entre la théorie apprise dans les institutions et la pratique sur le terrain. Le rôle des tuteurs serait d'encadrer et de suivre les futurs enseignants pendant tout le déroulement de leur stage. Ces tuteurs doivent être formés pour qu'ils puissent être informés sur leurs rôles et avoir une vue claire sur les attentes des établissements de formation.

5. L'utilisation des TICE dans la formation initiale et continue pourrait maximiser la compétence linguistique et pédagogique des élèves maîtres et des formateurs. Les collèges d'éducation doivent être dotés de matériels informatiques pour que les élèves maîtres et les formateurs puissent avoir accès à d'énormes ressources disponibles sur internet.

6. L'élaboration des modules d'enseignement pourrait faciliter la tâche des formateurs, combler le manque ressources documentaires et garantir la qualité de l'enseignement.

7. Des moyens financiers doivent être dégagés pour l'organisation des stages et des séminaires à l'intérieur et l'extérieur des établissements de formation. Ces formations pourront accroître les compétences et les qualifications des formateurs, stimuler le changement et des innovations spécifiques afin de donner une bonne image des institutions à l'intérieur comme à l'extérieur.

8. Une évaluation externe à la fin de la 3^{ème} année conforme au cadre commun de référence pour les langues doit être mise en place pour inciter les formateurs à s'investir dans un travail de qualité et donner plus de crédibilité au diplôme NCE.

9. Un suivi régulier des formations dans les collèges par des experts doit être mis en place pour identifier des contraintes éventuelles et proposer des remédiations.

Nous espérons que ces recommandations seront prises en compte dans l'intérêt des jeunes nigériens dont les futurs maîtres auront la responsabilité de former, et pour le développement de l'éducation dans le pays de manière générale. Nous restons à votre disposition pour d'éventuels éclairages sur ce sujet.

Conclusion:

Nos recherches nous ont donné des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posés au début de notre travail. L'objectif de notre recherche action était de déterminer pourquoi le profil de sortie des élèves maîtres, formés dans les collèges d'éducation, est si inapproprié, comparé au volume horaire dont disposent les établissements de formation. Les questionnaires que nous avons administrés auprès de 121 professeurs ainsi que l'étude du dispositif de formation, nous ont permis d'identifier les problèmes qui entravent la mise en place d'un enseignement apprentissage de qualité dans ces institutions. Il est très important désormais qu'un nouveau dispositif de formation initiale et continue soit envisagé pour agir sur la perception du rôle de l'enseignant en classe qui consiste non pas à faire apprendre la langue mais à transmettre le savoir. Cette perception peut évoluer si des mesures concrètes sont prises, surtout dans le cadre des formations. La transmission et l'appropriation des modèles linguistiques ne suffisent pas à faire acquérir une compétence de communication.

La méthodologie traditionnelle est encore très présente dans les classes nigérianes par rapport à l'approche communicative et à la perspective actionnelle. Cette méthodologie ne peut être considérée comme efficace, puisque la compétence communicative n'est pas mise en avant et les situations d'apprentissage sont souvent artificielles. Étant donné que les besoins du Nigeria sont le développement des rapports socio-économiques et politiques avec le monde francophone, l'enseignement du français doit permettre d'acquérir des compétences pour interagir avec les partenaires. La jeunesse nigériane qui est en quête d'emploi dans les organisations internationales doit pouvoir communiquer en français. Or un enseignement de type traditionnel ne permet pas d'arriver à ces fins.

Il convient dans l'avenir et dans les formations initiale et continue de faire en sorte que les programmes de formation puissent se référer au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues et au Portfolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale qui sont des outils de référence internationaux. Cela permettra de mettre en place un enseignement qui prenne prioritairement en compte l'acquisition des quatre compétences de communication, et qui considère les exigences du programme national (qui doit être révisé). Il ne s'agit en aucun cas de négliger l'enseignement des formes linguistiques de la langue (qui semble être la priorité chez les enseignants des Collèges d'éducation), mais de faire en sorte que les notions grammaticales et lexicales enseignées soutiennent l'apprentissage et

encouragent la communication orale et écrite. La langue ne doit plus être apprise juste pour le plaisir académique, mais pour qu'on puisse s'en servir. Ce sont donc les savoir-faire qui constituent le but des élèves maîtres, celui qu'ils veulent atteindre.

Si la perception du rôle de l'enseignant en classe doit évoluer, le statut de l'apprenant en classe doit également changer. L'élève maître doit être valorisé, impliqué dans le processus d'enseignement-apprentissage, et ses besoins et centres d'intérêt pris en compte dans l'élaboration des programmes et dans l'organisation et la planification des cours.

Les élèves maîtres doivent pouvoir prendre en charge certains aspects de leur propre processus d'apprentissage afin qu'ils puissent atteindre le maximum de leur capacité. L'apprentissage autonome doit faire partie intégrante de l'apprentissage, les élèves maîtres doivent pouvoir réfléchir sur leur apprentissage et l'évaluer. Les technologies de l'information et de la communication doivent jouer un rôle croissant dans les collèges d'éducation. Les futurs enseignants doivent se familiariser avec l'utilisation des TICE qui, si elles sont utilisées convenablement favorisent l'apprentissage autonome et encourage l'autonomie de l'apprenant. L'utilisation des TICE pourrait permettre un meilleur accès à des ressources authentiques pour maximiser les résultats de l'apprentissage et susciter l'intérêt et l'enthousiasme des élèves maîtres.

L'élève maître ne doit pas être un sujet passif en classe, ou un simple récipient où le formateur se contente de déverser son propre savoir. Il doit être actif et participer pleinement au processus d'enseignement-apprentissage afin qu'il puisse dans l'avenir amener ces élèves à adopter la même attitude.

Notre recherche montre la reconnaissance de l'importance des stratégies d'apprentissage. Bien que nous n'ayons pas anticipé cette prise de conscience dès le commencement de notre travail. Il s'agit là d'un développement nouveau qui doit être pris en compte dans les formations initiale et continue. Ces stratégies pourraient être incluses dans le futur programme de formation initiale et explicitées dans les formations continues. Le même phénomène non anticipé qui s'est révélé au niveau des choix des objectifs, des contenus, des méthodes et de la progression où un pourcentage important d'enseignants est d'avis que les apprenants doivent de plus en plus être impliqués, nécessitera une réflexion approfondie sur les besoins objectifs et subjectifs des élèves maîtres. Ces besoins pourraient également être pris en compte dans le futur programme, le futur manuel et dans l'organisation des cours. Au niveau de l'évaluation, la nécessité pour les formateurs de prendre en compte les critères d'évaluation et d'auto-évaluation liés au CECR et au portfolio européen s'impose. Le NCCE

doit en tenir compte dans la révision du programme national et les CFTD dans l'organisation des futurs stages. Si des formations continues en didactique des langues sont mises en place, elles pourraient améliorer davantage le niveau de compétence des formateurs sur les techniques d'évaluation et d'autoévaluation.

Les stages sur le terrain doivent être placés sous la supervision d'un tuteur. Ceux-ci doivent comprendre les attentes des établissements de formation, suivre et encadrer les élèves maîtres pendant tout le déroulement de leur stage. Le ministère fédéral de l'éducation, le NCCE et les ministères de l'éducation des États doivent comprendre l'importance de l'introduction du tutorat dans la formation des enseignants. Les conditions de son application doivent être discutées et planifiées avec les établissements primaires et secondaires d'accueil. Les tuteurs eux-mêmes doivent recevoir une formation appropriée et recevoir des informations complètes sur leurs responsabilités.

L'enseignement et l'apprentissage étant en constante évolution, les futurs enseignants doivent être formés à faire l'expérience des différentes méthodologies et ressources pendant et après leur formation initiale. Ils doivent être formés pour développer une pratique réflexive qui encouragerait l'approche critique et le questionnement. Les formations initiale et continue doivent les rendre autonome, et les préparer à adopter une posture professionnalisante et comprendre la valeur de la formation tout au long de leur carrière et tout au long de la vie, grâce à l'autoformation.

A la fin de leur formation, les futurs enseignants doivent être évalués par un organisme extérieur à leur établissement. Cela permettrait de mesurer leur niveau réel en référence au cadre commun de référence pour les langues, et de résoudre le problème d'hétérogénéité de niveau de compétence entre les différents établissements. L'introduction d'une évaluation externe permettra de renforcer l'éthique professionnelle, la responsabilité et la volonté d'aboutir à des résultats qualitatifs au niveau de chaque institution. Le diplôme NCE pourrait ainsi être uniformisé et valorisé.

Pistes de réflexion : Une autre approche de l'enseignement de la littérature.

Nous pensons qu'une réflexion doit être faite sur une autre approche de l'enseignement de la littérature. L'exposition et la transmission des connaissances et des savoirs suivis des commentaires sur une œuvre littéraire ou un auteur (faits de manière magistrale), n'a pas une grande incidence sur le développement des compétences communicatives des élèves maîtres. Dans une classe de FLE, l'enseignement de la littérature devrait pouvoir enrichir le vocabulaire des apprenants et développer leur compétence écrite et orale à travers des

activités variées. On pourrait par exemple en compréhension orale, travailler sur des poèmes mis en musique ou les textes lus à haute voix. En compréhension écrite, on pourrait aller de la simple lecture de texte à la recherche fouillée, détaillée, de la compréhension du contenu du texte. Pour l'interaction orale, on pourrait, après l'exploitation littéraire d'un texte, proposer un sujet de débat. Pour la production écrite (doublée d'interaction orale), on pourrait proposer en classe un travail créatif ou argumentatif à la suite de l'exploitation d'un texte littéraire. Un texte littéraire étant un document authentique et non pas fabriqué, il a l'avantage de présenter la langue dans une situation et dans un contexte plus proche de la réalité.

La même réflexion pourrait être faite sur l'enseignement de la civilisation (ensemble des phénomènes sociaux, religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques communs à une société). La civilisation ne devrait pas être enseignée comme une simple histoire mais elle devrait permettre à l'apprenant de progresser dans l'acquisition de compétences de communication.

Une autre approche de l'enseignement de la grammaire : **la** grammaire est à l'heure actuelle très dominante dans les institutions d'enseignement supérieur au Nigeria. Cette composante linguistique de la langue est bien nécessaire et même incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français. Toutefois, cette dernière ne doit pas constituer l'unique objet de l'enseignement car il est important de comprendre que la compréhension et l'expression orale sont essentielles pour l'apprentissage d'une langue. On pourrait donc s'interroger sur quelle grammaire enseigner dans les collèges d'éducation et comment l'enseigner à différents niveaux de l'apprentissage?

« Tout autour de l'école, le monde change rapidement. De nouveaux besoins d'apprentissage apparaissent, et même les meilleurs systèmes éducatifs doivent évaluer leur situation actuelle, considérer de manière ouverte les nouveaux défis qui se présentent et être prêts à procéder aux ajustements indispensables » (Halinen 2011).

Bibliographie

- Abry D. (2007), Le français sur objectif spécifique et la classe de langue, Paris : CLE International, 207 p.
- Alexander R. (2008) De l'usage de la parole en classe, Revue Internationale d'éducation, n° 47, pp. 35–47.
- Altet M. (1994), La formation professionnelle des enseignants, Paris : Presses Universitaires de France; 263 p.
- Altet M, Richard E. (2009), Les tensions d'une formation professionnelle à l'université, P. Jonnaert, (eds.) Perspectives en éducation & formation pp. 8–16.
- Aubret J. (2009), Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans les démarches de validation de l'expérience. Revue Internationale d'éducation 2009, N°62, p 25–38.
- Baillauquès-Breuse (2012), Le travail des représentations dans la formation des enseignants, P. Jonnaert (eds), Perspectives en éducation et formation, pp.59-81, Bruxelles : De Boeck.
- Bardi A.M. (2009), Observer, comparer, comprendre, Revue Internationale d'éducation, n° 50, pp. 29–33.
- Baladier L, (1995), Les missions du corps d'inspection, Revue Internationale d'éducation, n° 8 pp. 39–49.
- Bazongo B.D, Diabouga Y. P. (2014), Le financement de l'éducation au Burkina Faso: les défis de la scolarisation primaire universelle, Revue internationale d'éducation, n° 65 pp. 111–121.
- Bérard E. (2007), Grammaire du français niveau A1 /A2 du Cadre européen commun de référence, Paris : Didier, 215 p.
- Bérard E. (2006), Grammaire du français niveau B1 /B2 du Cadre européen commun de référence, Paris : Didier, 167 p.

- Boissinot A. (2010), Former des enseignants. La formation des maîtres: débats et perspectives, *Revue internationale d'éducation*, n° 55, pp. 27–36.
- Bouvier A. (2006), Les acquis des élèves. *Revue internationale d'éducation*, n°43 pp. 17-22.
- Brau-Anthony S. (2013), Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans un véritable repère professionnel, *Recherche et Formation*, n° 72, pp. 27–40.
- BAUMERT J. (1997), Les interrogations du système fédéral allemand. *Revue internationale de l'éducation*. n° 55, pp. 27–47
- Bertocchini P, Costanzo E. (2008), Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE, Paris: CLE International, 271 p.
- Champy P. (2005), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation, Paris : édition RETZ, 1104 p.
- CICUREL F. (2015), Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues, *Le français aujourd'hui*. N° 2015030268 pp. 42–52.
- Carrol M. (2007), La démarche qualité en Australie, *Revue Internationale d'éducation*, n°45, pp. 111–25.
- Cerdeira M. L. (2014), Enjeux présents et futurs du financement de l'enseignement supérieur, *Revue internationale d'éducation*, n° 65, pp. 45–57.
- Chevallier-Wixer D, Megre B, Gourgand N., (2006), Evaluation. FDLM, n°343, pp. 40–42.
- Chevallier T. (2014), Financement et régulation des systèmes éducatifs: innovation et évolution du rôle de l'Etat. *Revue Internationale d'éducation*, n° 65, pp 35–43.
- Chauvet A. (2008), Référentiel pour le cadre européen commun. Paris : CLE International; 2008. 159 p.
- CUQ J-P, GRUCO I. (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble, 504 p.

- Courtillon J. (2013), *Elaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette, 158 p.
- Cristin R. (2000), *Ingénierie de la formation*, Lille : Diffusion Septentrion, 574 p.
- Cristin R. (2011), *Ce que former veut dire*. Sarrebruck : Edition Universitaire Européenne, 176 p.
- DE Ketele J.M., Chastrette M, Cros D, Mettelin P, Jacques Thomas, (2007), *Guide du formateur*, Bruxelles : de boeck, 254 p.
- Cuq J.P, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International, 303 p.
- Dizambourg B. (2007) *L'enseignement supérieur, une compétition mondiale? Transformation universitaire, un modèle international ?* *Revue internationale d'éducation*. n°45 pp. 17–25.
- Fabrice B. (2007), *Professeur de FLE Historique, enjeux et perspectives*, Paris, Hachette, 191 p.
- Fabrice B., Groux D, Porcher L. (2011), *Le français langue étrangère*, Paris : L'harmattan, 2011. 210 p.
- Fatunwa A.B. (1991), *History of Education in Nigeria*, Samadex Nig. Commercial Enterprises Ltd, 255 p.
- Fraisse E. (2012), *Regard sur la formation des enseignants en France*. *Revue Internationale d'éducation*, décembre, n° 55 pp. 61–71.
- Frenay M, Noel B, Parmentier P, Romainville M. (1998), *L'étudiant-apprenant*, Bruxelles : De Boeck, 183 p.
- Fievet M. (2013), *Littérature en classe de FLE*, Paris: CLE INTERNATIONAL, 207 p.
- Fougerouse M-C. (2010), *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère /seconde dans l'enseignement supérieur*, Paris : L'harmattan, 170 p.
- Gauthier R-F. (2011), *Politique curriculaire, une autre façon de penser l'éducation*. *Revue*

internationale d'éducation, n° 56, p 31–40.

- Galisson R. (1980), D'hier à aujourd'hui La didactique des langues étrangères, Paris : CLE International, 159 p.

- Garrigue P. (1995), L'ouverture internationale des systèmes d'enseignement. L'héritage de 19ème siècle. Revue internationale de l'éducation, n° 8, p 37–53.

- Germain C. (1993), Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris : CLE International, 351 p.

- Goullier F. (2008), La mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues. Revue Internationale d'éducation. n°47 p 55–62.

- Goanac'h D. (1991), Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangères, Paris, Hatier-Didier, 239 p.

- Hasan A. (1997), La formation tout au long de la vie, Revue Internationale d'éducation, n°16, pp 35–47.

- Halinen I. (2011), Le curriculum en Finlande: un outil puissant au service de l'éducation, Revue internationale d'éducation, n° 56, pp 77–88.

- Iingebourg C. (2013), Un ancrage réussi. L'enseignement des langues en Allemagne, Revue Internationale d'éducation. n°33, pp. 37–48.

- Jin L, Cortazzi M. (2008), Culture et valeurs dans les classes chinoises, Revue Internationale d'éducation. n°47, pp. 49–62.

- Kastoueva-Jean T. (2014), Entre contrôle étatique et développement d'un marché : le financement de l'enseignement supérieur en Russie, Revue Internationale d'éducation, n°65, pp. 69–77.

- Kelly M. (2008), Vers une approche européenne de la formation des enseignants de langue. Revue Internationale d'éducation, n° 47, pp. 45–54.

- Kelly M. (2004), Profil Européen pour la formation des enseignants des langues étrangères, University of Southampton, Report n°.: www.soton.ac.uk.

- Koren A. (2012), Quels développements professionnels des chefs d'établissement? *Revue internationale d'éducation*, n° 60, pp. 105–16.
- Kramsch C. (1991), *Interaction et discours en classe de langue*. Paris : Hatier-Didier, 191 p.
- Koechlin B.D, Zanten V.B. (2005), La formation des élites. *Revue Internationale d'éducation*, n°39, pp. 19–23.
- Laruelle O. (2009), *La politique de formation continuée des enseignants une approche comparative*. Namur : Presse universitaire de Namur, 106 p.
- Le Blanc S. (2013), Expérience mimétique en vidéo-formation et transformation de l'activité professionnelle, *Recherche et Formation*, n°75 pp. 37–50.
- Le Cuq L. (1995), L'évaluation des élèves. *Revue internationale de l'éducation*, n° 8, pp. 21-36.
- LE CUQ J. (1997), Les meilleurs professeurs pour le 21ème siècle. *Revue Internationale de l'éducation*, n°15, pp. 69–72.
- Lenoir Y. (2010), La réforme de la formation des enseignants au Québec, Contexte et origine de la réforme, *Revue Internationale d'éducation*, n° 55, p 37–48.
- Leskele U.V. (2008), L'enseignement précoce des langues vivantes en Finlande. Bref aperçu du système éducatif finnois, *Revue Internationale d'éducation*, n° 47, p73–82.
- Matei G, Bernaus (2007), *M. Guide pratique du formateur*. Sarrebruck :), Edition européenne, 61 p.
- Gauthier M. (2008) *la formation à la gestion d'un établissement : les orientations et les compétences*, Bibliothèque et archive nationale du Québec.
- Medioni M. A. (2011), *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, Lyon : Chronique Sociale, 251 p
- Mons N. (2005), Doit-on sélectionner et former les élites scolaires? Une comparaison internationale de l'éducation, *Revue Internationale d'éducation*, n°39, pp. 105–121.

- Mcnamara O. (2010), Une approche technique et rationaliste. La formation des enseignants en Angleterre, *Revue Internationale d'éducation*, n° 55 pp. 49–59.
- Matringe G. (2012), Le métier du chef d'établissement: constats, enjeux et perspectives, *Revue internationale d'éducation*, n°60, pp 35–44.
- Mehaut P. (2005), Se former tout au long de la vie, *Revue Internationale de l'éducation*, n°38, pp. 79–94.
- Faingold N. (2012), Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, P. Jonnaert (eds), *Perspectives en éducation et formation*, pp, 163- 180, Bruxelles ; De Boeck.
- Oates T. (2011), Le curriculum national en Angleterre: l'impératif d'une réforme, *Revue internationale d'éducation*, n° 56 pp. 63–76.
- Oyeleke O. (2011), Citizenship education and curriculum development in Nigeria, *Journal of social science education country report*, n°4 pp. 61-67
- Orban L. (2008), Le multilinguisme en Europe. Les enjeux, *Revue Internationale d'éducation*, n° 47, pp. 27–35.
- Salaux G. (2003), Evaluation, concertation et processus de décision. *Revue internationale d'éducation*, n°32, pp. 81–91.
- Schneuwly B. (2015), A quoi réfléchit le praticien réflexif, objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, n° 2015030268, pp. 23–38.
- Parpette C, Mochet A. (2008), L'oral en représentation (s) Décrire, enseigner, évaluer. Fernelmont : Intercommunications, 221 p.
- Perez R (2013), Entrer dans le métier sans formation professionnelle: quel processus identitaire pour les enseignants du secondaire, *Recherche et Formation*, n° 74, pp. 29–42.
- Prinborgno P. (2010), Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris : ESF éditeur; 2010. 219 p.
- Prinborgno C, Hassenfoder J, De Sindly F. (2005), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, RETZ.

- Perrenoud P. (2012), Le travail de l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience, P. Jonnaert (eds), Perspectives en éducation et formation, pp.211-237, Bruxelles De Boeck.
 - Perrenoud P. (1998) Former des enseignants professionnels, trois ensembles de questions, P. Jonnaert (eds), Perspectives en éducation et formation, pp. 13- 26, Bruxelles : De Boeck.
 - Paquay L. (2012), Continuité et avancé dans la formation des enseignants, P. Jonnaert (eds), Perspectives en éducation et formation, pp. 5-26, Bruxelles : de boeck.
 - Paquay L, Parmentier P. (2009), Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants du supérieur... Des choix en tensions! P. Jonnaert (eds), Perspectives en éducation et formation, pp. 93–110 , Bruxelles : De Boeck.
 - Pilhion R. (2008), Vers une politique européenne de l'enseignement des langues. Revue Internationale d'éducation, n°47, pp. 27–35.
 - Pol P. (2007), Le débat universitaire en France. De la montée des tensions à la reconfiguration du paysage universitaire, Revue Internationale d'éducation, n° 45, pp. 87–97.
- Prairat E. (L'autorité éducative au risque de la modernité. Recherche et Formation. N° 71.
- Porcher L. (2004), L'enseignement des langues étrangères, Paris : Hachette Education : 127 p.
 - Puren Christian. (1988), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues Etrangères. Paris: Nathan, Paris : CLE International, 447 p.
 - Robert J.P., Rosen E, Reinhardt C. (2011), Faire classe en FLE Une approche actionnelle et pragmatique, Paris : Hachette, 191 p.
 - Reogiers X. (2000), Quel avenir pour l'école ? P. Jonnaert (eds), Perspectives en éducation et formation, pp. 21-41, Bruxelles : De Boeck.
 - Reogiers X. (2006), L'approche par compétence en Afrique francophone, Bureau International de l'Unesco, IBE working papers on curriculum issues, n°7

- Stes A, Van Petegem P. (2011), La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. *Revue Internationale d'éducation*, n° 67, pp 15–30.
- Safra M, Luginbuhl O. (2003) Le processus de décision dans les systèmes éducatifs, *Revue Internationale d'éducation*, n° 32, pp. 25–37.
- Singh. L'inspection des enseignants en Angleterre. *Revue Internationale de l'éducation*, décembre 1995 N°8, p 83–95.
- Tardif M. (2003), Un système en quête de succès. Le cas du Québec. *Revue internationale d'éducation*, décembre, n° 34 p 53–62.
- Toussaint R. (1998), Les trois modèles canadiens de formation des maîtres, *Revue Internationale d'éducation*, n°8, pp. 6–10.
- West A. (2014), Marchés et quasi-marchés dans le financement de l'éducation, le cas de l'Angleterre. *Revue Internationale d'éducation*, n° 65, pp. 57–67.
- WWW.francparler. (2007), Avec le blogue communiqué! FDLM. n° 351, pp. 30 – 32.
- WILSON E. (2010), Un “nouveau professionnalisme” des enseignants au Royaume-Uni, *Revue Internationale d'éducation*, n°55, p 107–117.
- WIDDOWSON H.G. (1981), Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris : Hatier-Crédif, 191 p.
- Zarate G. (1995), Représentation de l'étranger et didactique des langues, Paris : Didier, 128 p.
- Zghal R. (2007), Un équilibre instable entre le qualitatif et le quantitatif. L'enseignement supérieur en Tunisie. *Revue Internationale d'éducation*, n°45, pp. 51–62.

Sitographie

- PEPELF : Conseil de l'Europe 2007 <http://www.eclm.at.apostl>
- Michel KELLY : www.lang.soton.ac.uk/profile
- Inspection académique de l'Aube : <http://www.ac-reims.gouv.fr/ia10/apip.rubrique180>
- Ministère de l'éducation français : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS063181A.htm>
- la CEDEAO : www.oecd.org/csao/migrations/.
- Sénat français : <http://www.senat.fr/ga/ga87/ga871.html>
- France-Nigeria : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/nigeria/la-france-et-le-nigeria/>
- Dix raisons pour apprendre le français : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france>
- KELLY M., Semlang Summer University : <http://www.ciep.fr/expertise-audit-langues/langue-etrangere-et-mobilite/semlang>
- TPR Acher J. : <https://www.youtube.com/watch?v=1Mk6RRf4kKs>.
- Véronique Castellotti et Daniel Moore (2002) <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- BESSE, Henri (1985), *Méthodes et Pratiques des manuels de langues*, CREDIF/Didier, page 14.
- Bertrand Schwartz : <http://www.missions-locales-bourgogne.fr/association-regionale/institut-bertrand-schwartz/>
- Portfolio européen pour la formation des enseignants en langue : <http://wolf.philippe.free.fr/angiufr/pepelf/PEPELF.pdf>
- Royaumes et empires d'Afrique : <http://planetejeanjaures.free.fr/geo/afrique-empires.htm>
- CEDEAO : http://www.memoireonline.com/04/11/4492/m_Les-initiatives-

dintegration-regionale-en-Afrique-de-lOuest--analyse-du-cadre-institutionne3.html

- L'union africaine : <https://histoiretec.wordpress.com/2012/11/01/lunion-africaine-creation-objectifs-et-principes/comment-page-1/>

- Leonard Bloomfield linguiste : <http://ling.yale.edu/history/leonard-bloomfield>

- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching* . Oxford: Oxford University

- Press. Palme : <http://www.oupcanada.com/catalog/9780194370653.html>

- Kelly Michel : <https://ries.revues.org/410>

- Perrenoud, *Perrenoud*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1993

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_10.rtf

Index des auteurs

AJE Samuel, 2, 3

ALLEN, 233

ALTET Margarine, 162, 164,

ACHER James, 164, 183,

BEACCO, Jean-Claude, 110, 111,

BERARD Evelyne, 104, 105, 110

BERTOCCHINI Paola, 107, 108, 109, 140, 165,

BESSE Henri, 91, 179,

BLOOMFIELD Leonard, 96,

BOISSINOT , 233

BREDEKAMP M., 157

CASTELOTTI Véronique, 152, 153,

CATTUCCOLI Valérie, 166

CONSTANZO Edvige, 99, 100, 101, 123, 151, 166, 187, 188

CUQ Jean-Pierre, 87, 91 ,92, 97,98, 186, 210

CYR Paul, 123, 124,

DEBYSER Francis, 2

DICSON Lesley, 92

DONNAY et Charlier ,161

FRAISSE, 233

FABRICE Barthelemy, 207, 209,

FREIRE Paulo, 166, 183,

GALISON Robert, 117

GERMAIN Claude, 92, 94, 98, 99, 101, 179, 202,204
 GOODWIN, 233
 HALINEN Irmedi, 315
 HOUENON, Cassimir Euloge, 3, 185
 HOCINE Naima, 141
 JACKSON, 144,
 LEMOSSE, 160,
 LENOIR, 233
 LEBRUN, 155,
 KELLY Michel, 121, 135,
 KIM John Iliya, 19, 67
 KLINGBJER, 233
 CAITUCCOLI Valérie, 152,
 MOIRAND Sophie, 119
 MONGO Patricia, 58
 PAQUAY Leopold, 4, 7, 46, 148, 150, 177, 204, 214, 224, 228, 267, 269, 283, 254
 PERRENOUD Philippe, 106 149, 151, 153, 154, 155, 161, 301, 302, 304,
 PEREZ Marcel, 137,
 PORCHER Louis, 115, 116, 119, 120, 132, 142, 150, 156, 216, 217, 219, 221, 223,
 229,
 PUREN Christian, 103, 114, 115, 127, 129, 212, 223,
 ROGIERS Xavier, 144, 132, 184, 185, 208,
 Saint-Luc Florence, 159
 Simiri, 80

STERN, 125

WEISS, 173

ZARATE, 152

Index des notions

Didactique, 87,188 ,310

Enseignants, 1, 3, 4, 5, 7, 67, 68 ,98 ,102 ,161 ,189 , 199 , 228, 234

Enseignement-apprentissage, 1, 5, 6,7, 8, 9, 69, 72, 73, 74, 79, 86, 105, 114, 115, 120, 143, 159,178, 189, 192, 195, 199, 202, 207, 208, 220, 231, 273, 312, 323

Approche communicative-actionnelle, 4, 5, 187, 196, 199, 203, 230, 300

Formation initiale, 1, 7, 8, 9, 149, 150

Formation continue, 1, 151, 153,

Compétences de communication, 104, 107, 117, 122, 134, 135, 188, 222,

Stratégies d'enseignement-apprentissage, 103, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 137, 138, 140, 141, 142, 192, 194, 243, 244, 300

Professionnalisation, 5, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 295, 296, 303, 329

FLE, 34, 35, 87, 273, 291, 298, 300, 311, 317,

TICE, 139, 149, 154, 155, 249, 254, 257, 259, 278, 280, 293, 295, 301, 305, 306, 311, 318, 325, 337, 341, 344, 348,

CECR, 7, 86, 108, 109, 110, 111, 114, 148, 210, 266, 271, 291, 313, 114, 316, 317,

318,319, 332, 333, 335, 336, 347 349

Référentiel, 9, 118, 232, 233, 270, 284, 287, 288, 298, 311, 313, 314.

Index des illustrations

1) Tableau 1. Organigramme des collèges d'éducation.....	70
2) Tableau 2. Les horaires du « single major ».....	72
3) Tableau 3. Les horaires du « double major ».....	73
4) Tableau 4. Le nombre de crédits pour le « single et le double » major	80
5) Tableau 5. Quelques oppositions méthodologiques.....	109
6) Tableau 6. Stratégies de l'apprenant selon Puren	120
7) Tableau 7. Le renforcement des compétencesdes enseignants	144
8) Tableau 8. Résultats de l'enquête.....	182
9) Tableau 9. Expressions pour des discussions en groupe.....	206
10) Tableau 10. Lien entre le référentiel de formation initiale et continue.....	259
11) Tableau 11. Lien entre le référentiel de formation continue et le référentiel à usage autonome.....	281
12) Tableau 12. Un exemple d'emploi du temps.....	298
13) Tableau 13. Une proposition de budget.....	299

Table des matières

Sommaire.....	VI
Introduction.....	1
1.Chapitre 1 Le contexte politique, économique et social favorable au français.....	9
1.1 Le contexte politique	9
1.1.1 L'instabilité politique.....	11
1.1.2 Les conflits communautaires.....	13
1.2 Le lien historique entre le Nigeria et ses voisins francophones...14	
1.2.1 Au sud-ouest du pays.....	14
1.2.2 Au sud-est.....	15
1.2.3 Au Nord-est	15
1.2.4. Au Nord est toujours	15
1.2.5 Enfin au Nord ouest	15
1.2.6. Le rapport avec d'autres pays francophone.....16	
1.3 Des initiatives locales en faveur du français.....	17
1.3.1 La déclaration du général Sani Abacha.18	
1.3.2 Le rôle de l'association des professeurs de français (NAFT).....	19
1.3.3 L'enseignement du français dans les grandes écoles	20
1.3.4 La construction d'un centre au Niger	20
1.3.5 L'engagement du Nigeria dans des missions de maintien de la paix	21
1.4 La CEDEAO	22
1.4.1 Les objectifs de la CEDEAO	24
1.4.2 L'absence d'une politique linguistique	25
1.5 L'Union Africaine	26
1.5.1 Les objectifs de l'Union Africaine	26
1.5.2 L'absence d'une politique linguistique	28
1.6. Les relations franco-nigérianes	30
1.6.1 La coopération diplomatique	30
1.6.2 La coopération franco-nigériane dans le domaine de l'éducation31	
1.6.3 L'état de la coopération linguistique franco-nigériane	33

1.6.4 Les écoles françaises au Nigeria	35
1.6.5 Les rapports économiques franco-nigériens	36
1.6.6 Le commerce franco-nigérian	36
1.6.7 L'aide publique française au Nigeria	42
1.6.8 L'avenir du Nigeria dans le domaine d'hydrocarbures	46
1. Le tout dernier développement dans les relations entre les deux pays ...	53
2.1 Chapitre 2 Le contexte institutionnel.....	62
2.1 Le Ministère Fédéral de l'Éducation	62
2.1.1 Les commissions dépendant du ministère fédéral de l'éducation	63
2.2 Le système éducatif nigérian	65
2.3 La " <i>National Commission for Colleges of Education</i> "	67
2.3.1 Les mission du NCCE	67
2.4 Les collèges d'éducation	70
2.4.1 L'organigramme des collèges d'éducation	70
2.5 Les départements de français.....	71
2.5.1 Les objectifs des départements de français	72
2.5.2 Remarques	72
2.5.3 Durée des formations	73
2.5.4. Remarques	74
2.5.5 Condition d'admission	75
2.5.6 Remarques	76
2.5.7 Structures et équipement	77
2.5.8 Laboratoire/studio	77
2.5.9 Bibliothèque	77
2.5.10 Remarques	77
2.5.11 Personnel enseignant	79
2.5. 12 Remarques	79
2.5.13 Personnel administratif.....	80
2.5 14 Mode d'enseignement	80
2.5.15 Remarques	80
2.5.16 Condition requise pour l'obtention du diplôme NCE	81
2.5.17 Les stages pratiques	82
2.5.18 Excursion.....	82
2.5.19 Mémoire	82

2.5.20 Combinaison de matières	82
2.5.21 Le bain linguistique (séjour à l'étranger).....	83
2.5.22 Remarques	83
3. Chapitre 3 L'approche théorique	87
3.1 Méthodes et méthodologies d'enseignement	87
3.1.1 La méthodologie traditionnelle	88
3.1.1.1 La conception de l'apprentissage dans la méthodologie Traditionnelle.....	91
3.1.2 La méthodologie directe.....	92
3.1.2.1 Les caractéristiques de la méthodologie directe.....	93
3.1.2.2 La conception de l'apprentissage dans la méthodologie directe.....	94
3.1.3 La méthodologie active.....	95
3.1.3.1 Les caractéristiques de la méthodologie active.....	95
3.1.4 La méthodologie audio-orale.....	96
3.1.4.1 La conception de l'apprentissage dans la méthodologie audio-orale.....	97
3.1.5 La méthodologie audiovisuelle.....	99
3.1.6 L'approche communicative.....	102
3.1.7 La perspective actionnelle.....	107
3.1.7.1 Les six niveaux communs de référence.....	108
3.1.7.2 Qu'est-ce qu'une tâche ? Qu'est-ce qu'une action	110
3.2 Les objectifs d'enseignement-apprentissage.....	114
3.2.1 Les compétences à développer.....	119
3.2.1.1 Le savoir.....	119
3.2.1.2 Le savoir-faire.....	120
3.2.1.3. Le savoir-être	121
3.3 Les stratégies de l'apprenant et celles de l'enseignant.....	123
3.3.1 Les stratégies de l'apprenant.....	123
3.3.1.1 Le rôle des médias.....	129
3.3.1.2. L'importance du séjour à l'étranger	135
3.3.2 Les stratégies de l'enseignant	137
3.4 Les instructions ministérielles	144
3.5.1 Les curriculums	144
3.4.2 Le programme	147

3.5.3 Les instructions officielles	147
3.5 La formation des enseignants	149
3.5.1 La formation initiale	149
3.5.2 La formation continue	151
3.5.3 L'intégration des TICE dans la formation des enseignants	154
3.6 L'évaluation	156
3.6.1 L'évaluation sommative	156
3.6.2 L'évaluation formative	157
3.6.3 L'évaluation diagnostique	158
3.8 La professionnalisation de l'enseignement.....	159
3.8 La motivation des apprenants et leurs représentations vis-à vis de la langue.	164
3.8.1 la motivation de l'apprenant.....	164
3.8.2 Les représentations des apprenants vis à vis de la langue	167
3.9 L'enseignement du français à l'école primaire	168
3.9.1 Quel type d'enseignement pour le primaire	169
3.9.2 Un enseignement de sensibilisation	154
3.9.3 Spécificité de l'enseignement d'initiation à l'école primaire	170
3.9.4 Compétences à acquérir grâce à la langue	171
3.9.5 Élaboration d'un programme	172
3.9.6 Contenu.....	173
3.9.7 Le Total Physical Response (TPR)	178
3.10 La pédagogie des grands groupes.....	183
 4. Chapitre 4 Méthodologie de recherche.....	189
4.1 Objectif de l'enquête	189
4.1.2 Questionnaire	190
4.1.3 Identité des personnes enquêtées	190
4.1.4 Les questions posées	190
4.1.5 Explication sur chaque question posée	193
4.1.5.1 La première question	193
4.1.5.2 La deuxième question	193
4.1.5.3 La troisième question	194

4.1.5.4 La quatrième question	194
4.1.5.5 La cinquième question	194
4.1.5.6 La sixième question	194
4.1.5.7 La septième question	194
4.2 Conduite de l'enquête	195
4.3 Résultat de l'enquête	195
4.3.1 Récapitulation sous forme de tableau.....	197
4.4 Synthèse du résultat de l'enquête	198
4.4.1 La perception du rôle de l'enseignant en classe et la culture éducative	199
4.4.2. La méthodologie d'enseignement	202
4.4.3 Le rôle de l'apprenant en classe	204
4.4.4 La prise en compte des besoins de l'apprenant	206
4.4.5 L'évaluation des apprenants	209
4.4.6 Les activités privilégiées en classe	210
4.4.7 La place de l'oral dans l'enseignement	213
4.4.8 Prendre en compte les besoins des apprenants	216
4.4.9 Définir des objectifs d'apprentissage conduisant au savoir-faire ..	218
4.4.10 Inclure le savoir-être dans les objectifs d'apprentissage.....	220
4.4.11 Le savoir apprendre est essentiel dans l'apprentissage des langues	222
5. Chapitre 5 Résolution des problèmes identifiés	232
5.1 Référentiel de formation initiale	232
5.1.1 Contexte.....	234
5.1.1.1 Programme et objectifs.....	235
5.1.1.2 Le rôle de l'enseignant en classe.....	236
5.1.1.3 Ressources et contraintes institutionnelles.....	237
5.2 Méthodologie	238
5.2.1 Production orale/interaction	239
5.2.2 Production écrite/Interaction écrite	241
5.2.3 Compréhension orale	243
5.2.4 Compréhension écrite	244
5.2.5 Grammaire	245
5.2.6 Vocabulaire	246

5.2.7 Culture	246
5.3.1 Ressource	247
5.4 Préparation du cours	250
5.4.1 Identification des objectifs d'apprentissage	251
5.4.2 Contenu de la leçon	252
5.4.3 Organisation du cours	253
5.5 Faire cours	253
5.5.1 Utilisation des plans de cours	255
5.5.2 Contenu	256
5.5.3 Interaction avec les apprenants	256
5.5.4 Gestion de la classe	257
5.5.5. Langue d'enseignement	257
5.6 Apprentissage autonome	258
5.6.1 Autonomie de l'apprenant	260
5.6.2 Devoirs	261
5.6.3 Projets	261
5.6.4 Portfolio	262
5.6.5 Environnements d'apprentissage virtuels	262
5.6.6 Activités périscolaires	263
5.7 Évaluation	263
5.7.1 Conception des outils	265
5.7.2 Évaluation	265
5.7.3 Auto-évaluation et évaluation paritaire	266
5.7.4 Compétence langagière	267
5.7.5 Culture	268
5.7.6 Analyse des erreurs	268
5.8 Référentiel de compétences professionnelles pour la formation continue des maîtres en exercice sur le terrain	270
5.8.1 Compétence en langue pour enseigner et communiquer	271
5.8.2 Compétences en didactique du FLE et en théories d'apprentissage des langues	273
5.8.3 Compétence pour concevoir et mettre en œuvre son enseignement	274
5.8.4 Compétence pour organiser le travail de la classe	275
5.5.5 Compétence à prendre en compte les besoins et la diversité des	

apprenants	276
5.8.6 Compétence à évaluer les apprenants	277
5.8.7 Compétence en technologie de l'information et de la communication...	278
8.8.8 Compétence à établir des liens de travail au sein et en dehors de l'établissement	280
5.8.9 Compétence à se former et innover	281
5.8.10 Compétence à réfléchir sur sa pratique	282
5.9 Référentiel pour la formation continue des formateurs	287
5.9.1 Le contexte.....	288
5.9.2 La formation de remise à niveau sur le plan méthodologique	289
5.9.3 L'actualisation et l'amélioration permanente des compétences langagières des formateurs.....	290
5.9.4 Enseignement de la langue	290
5.9.5 Enseignement de la didactique du FLE	291
5.9.6 Mise en place des différents procédés d'évaluation et d'autoévaluation.....	292
5.9.7 Intégration des TICE dans l'enseignement apprentissage	293
5.9.8 Mise en place des séances d'observation et d'évaluation des pairs	294
5.9.9 L'importance de la formation tout au long de la vie.....	295
5.9.10 Professionnalisation des formateurs	295
5.10 Référentiel de compétences professionnelles pour la formation en autonomie des formateurs	298
5.10.1 Agir suivant l'éthique et faire preuve de responsabilité	299
5.1.2 Maîtriser la didactique du FLE et les théories d'apprentissage des langues.....	300
5.10.3 Savoir transmettre des connaissances et des compétences.....	301
5.10.4. Avoir une pratique réflexive	302
5.10.5 Savoir relever les défis et affronter les dilemmes	303
5.10.6 Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves maîtres.....	304
5.10.7 Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et de développement personnel.....	305

5.10.8 Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des futurs enseignants pour les contenus à faire apprendre	307
5.10.9 Être capable d'entretenir des liens avec des centres de ressources en Afrique et ailleurs.....	308
5.10.10 Être capable de se former et innover	309
5.11 Référentiel de compétences professionnelles à l'usage des institutions.....	314
5.11.1 Les finalités de l'enseignement-apprentissage du français	315
5.11.2 Les objectifs généraux visant des compétences pédagogiques et un niveau linguistique à atteindre conforme au CECR	316
5.11.3 Les objectifs spécifiques pour l'année préparatoire	317
5.11.4 Les objectifs spécifiques de la 1 ^{ère} à la 3 ^{ème} année	319
5.11.5 Créer un environnement propice à l'enseignement-apprentissage	321
5.11.6 Mettre en place le tutorat dans le cadre des stages pratiques	322
5.11.7 Mettre en place des séances d'observation et d'évaluation des pairs.....	323
5.11.8 Mettre en place différents procédés d'évaluation et d'autoévaluation	324
5.11.9 Mettre en place une pratique réflexive conduisant à des recherches actions et visant la professionnalisation des formateurs	325
5.11.10 Prévoir des ressources financières pour la formation continue des formateurs	325
5.11.11 Créer un partenariat avec des institutions de formation à l'étranger.....	328
5.12 Organisation des stages au CFTD de Jos dans le cadre du FSP.....	330
5.12.1 Contexte	330
5.12.2 Le public	331
5.12.3 Les besoins du public	331
5.12.4 Objet professionnel de la formation	331
5.12.5 L'objectif pédagogique de la formation	331
5.12.6 Définition des contenus	331
5.12.7 Que faudra-t-il changer dans l'environnement du stagiaire pour qu'il puisse dès son retour mettre en application ce qu'il aura appris ?	333
5.12.7.2 Au niveau des méthodes et procédures de travail	334
5.12.7.3 Au niveau des comportements	334
5.12.8 proposition d'emploi du temps	334

5.12.9 proposition d'un budget	335
5.12 .10 2 ^{ème} phase des formations	335
5.12.11 3 ^{ème} phase des formations	337
5.12.12 Le suivi des formations	337
6. Chapitre 6 Recommandations	340
Conclusion.....	346